

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

MÉMOIRE PRÉSENTÉ À  
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

COMME EXIGENCE PARTIELLE  
DE LA MAÎTRISE EN SCIENCES DE L'ACTIVITÉ PHYSIQUE

PAR  
ISSA MBAYE

ÉTUDE DESCRIPTIVE DES STYLES DE LEADERSHIP DES FEMMES ET DES  
HOMMES QUI ENSEIGNENT EN ÉDUCATION PHYSIQUE AU SÉNÉGAL

AVRIL 2001

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire ou de cette thèse a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire ou de sa thèse.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire ou cette thèse. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire ou de cette thèse requiert son autorisation.

## Table des matières

	Page
Résumé .....	iii
Liste des tableaux .....	v
Liste des figures .....	vi
Remerciements .....	vii
CHAPITRES	
I. Introduction .....	1
II. Contexte théorique .....	4
Définition du concept.....	4
Approches et études du leadership .....	5
Les recherches en Europe en matière de leadership .....	18
Caractéristiques psychologiques des hommes et des femmes en matière de leadership .....	20
Le leadership au féminin .....	22
Statut social de la femme sénégalaise .....	26
Objectif et questions de recherche .....	31
III. Méthode .....	33
Participants .....	33
Mesures .....	37
Procédures .....	40
IV. Résultats .....	43
V. Discussion des résultats .....	54
VI. Conclusion .....	65
Références.....	67
Annexes	
A. Formulaire de consentement .....	73
B. Inventaire adapté des pratiques de leadership (Enseignant) .....	75
C. Inventaire des pratiques de leadership (élèves) .....	78

## Résumé

Le thème du leadership des femmes enseignantes en éducation physique et sportive (EPS) demeure un domaine peu exploré au Sénégal. Toutefois, il est très pertinent compte tenu de la contradiction qui existe entre l'importance théorique du rôle de la femme dans le développement national et sa marginalisation effective dans une société où culturellement, elle est aliénée par les hommes. De plus, dans le domaine de l'EPS, les hommes occupent quantitativement une place prépondérante. En effet, les femmes ne représentent que 10% des enseignants d'EPS (DEP, 1997). Par ailleurs, malgré la faiblesse du taux de participation des femmes dans le domaine du sport, elles dominent depuis plus d'une décennie sur la scène africaine au basket-ball et au judo. Le but de la présente étude est de décrire pour mieux les comprendre la perception des enseignantes, des enseignants et de leurs élèves en EPS des pratiques de leadership au Sénégal. Dans le cadre de cette étude, 23 enseignantes et 23 enseignants ont été questionnés sur une base volontaire ainsi que 485 élèves (221 filles et 264 garçons) de leurs classes d'EPS, de la 6<sup>e</sup> à la terminale. L'inventaire des Pratiques du Leadership (IPL) élaborée par Kouzes et Posner (1995) a été adapté à l'enseignement des activités physiques au Sénégal pour recueillir les perceptions des participantes et participants à l'étude. Les résultats obtenus permettent de conclure que l'ensemble des professeurs (femmes et hommes) évaluent leur pratique de leadership beaucoup plus élevée que les élèves (filles et garçons) le perçoivent. De plus, les enseignants (hommes) ont

une tendance générale à surévaluer leur pratique de leadership par rapport à ce que les enseignantes (femmes) perçoivent d'elles-mêmes. Plusieurs résultats plus spécifiques donnent des pistes éventuelles pour développer des stratégies de supervision pédagogique qui favoriseraient une meilleure pratique de leadership, autant chez les enseignants que chez les enseignantes.

## Liste des tableaux

	Page
Tableau 1. Répartition des participants.....	33
Tableau 2. Répartition des enseignantes et des enseignants selon le niveau d'intervention .....	35
Tableau 3. Caractéristiques des enseignantes et des enseignants selon l'ancienneté .....	36
Tableau 4. Comparaison entre les pointages d'auto-évaluation des enseignantes (n=23) et des enseignants (n=23) .....	43
Tableau 5. Comparaison entre les pointages d'auto-évaluation des enseignantes et enseignants (n=46) et les pointages de leurs élèves (n= 485) .....	45
Tableau 6. Comparaison entre les pointages d'auto-évaluation des enseignantes (n=23) et les pointages de leurs élèves (n=239) .....	47
Tableau 7. Comparaison entre les pointages d'auto-évaluation des enseignants (n=23) et les pointages de leurs élèves (n=246) .....	49
Tableau 8. Comparaison entre les pointages des filles (n=221) et des garçons (n=264) des enseignantes et des enseignants .....	51
Tableau 9. Comparaison entre les pointages des élèves filles (n=121) et garçons (n=118) des enseignantes .....	52
Tableau 10. Comparaison entre les pointages des élèves filles (n=100) et garçons (n=146) des enseignants .....	53

## Liste des figures

	Page
Figure 1. Choix du leader en fonction des circonstances de la situation (Fiedler, 1967).....	9
Figure 2. Modèle de la théorie adaptative – réactive de Osborn et Hunt (1975).....	11
Figure 3. Le style de leadership fondamental selon Hershey et Blanchard (1977).....	14
Figure 4. Relation entre le degré de maturité et le style de comportement à adopter .....	15
Figure 5. Les composantes d'un leadership efficace (Martens, 1987) .....	18

## Remerciements

Je remercie mon directeur de recherche, monsieur Jean Pierre Brunelle, pour sa disponibilité. Il n'a ménagé aucun effort pour me prodiguer la rigueur nécessaire à ce genre de travail.

Sans les doigts de fée de Janie Tremblay, ce mémoire n'aurait su prendre forme donc, un grand merci à elle.

Merci à tous mes collègues et à tous les élèves du Sénégal qui ont participé à cette recherche.

Je dédie ce mémoire à ma fille Fama qui a su m'attendre.



## **CHAPITRE I**

### **Introduction**

Dans les relations interpersonnelles, il s'instaure au niveau des membres d'un même groupe un processus d'influence réciproque. Morrisson et Mc Intyre (1975) affirment que tout être humain consacre une bonne partie de sa vie à influencer ses semblables au niveau du comportement, de la pensée et des sentiments, de l'éducation des enfants ou des rapports sociaux en général. Ce phénomène observé dans plusieurs situations de la vie quotidienne (en entreprise, en éducation, en sport) est appelé dans la littérature : le leadership. Kouzes et Posner (1991) affirment que « chaque jour nous offre la possibilité d'exercer son leadership ».

En Amérique, au cours des dernières années, ce concept a été amplement étudié dans les contextes industriel, militaire et psychologique (Benabou & Abravanel, 1986; Glasser, 1996; Gossen & Anderson, 1998; Hershey & Blanchard, 1977; Piéron, 1985; Roy, 1998; Weinberg & Gould, 1997).

Malgré le nombre de travaux réalisés, certains auteurs (Rondeau, 1986; Toulouse, 1986) manifestent leur inquiétude face aux performances de la recherche sur le leadership. Pour eux, les chercheurs n'ont toujours pas réussi à déterminer les traits propres aux leaders efficaces et leurs styles de leadership respectif. Or, l'importance numérique de ces études contraste avec leur relative rareté dans le domaine de l'éducation physique et sportive où le leadership reste, somme toutes, faiblement explorés. En effet, seuls 10% des 3 500 études

consacrées au leadership répertoriées par le Centre de Documentation pour le Sport (CDS) en 1993 sont relatifs au sport (Roy, 1998).

Par ailleurs, la faiblesse numérique des études s'accroît davantage quand il s'agit de mettre en évidence simultanément les différences de leadership entre les hommes et les femmes. En effet, de façon générale, très peu d'études répertoriées font ressortir les caractères identiques de personnalité, de psychologie ou de style de direction au niveau des sexes.

En Afrique et particulièrement au Sénégal les recherches sur la femme abondent (Sow, 1973). Cependant un thème comme le leadership des femmes demeure un domaine peu exploré.

Au Sénégal, la question de l'étude du leadership est opportune et pertinente pour deux raisons. D'abord, on relève une contradiction entre l'importance théorique du rôle de la femme dans le développement national et leur marginalisation effective dans une société où culturellement, elles sont aliénées par les hommes. Ensuite dans le domaine de l'éducation physique, les hommes occupent quantitativement une place prépondérante. En effet les femmes ne représentent que 10% des enseignants d'EPS (DEP, 1997). Par ailleurs malgré la faiblesse du taux de participation des femmes dans le domaine du sport, elles dominent depuis plus d'une décennie sur la scène africaine au basket-ball et au judo.

Les femmes sénégalaises sont en grande partie responsables de la famille. Elles sont aussi pour la plupart, les pourvoyeuses de revenus. Cependant, en

matière économique et sociale, elles sont exclues lors de l'élaboration des plans de développement (Sarr, 1998). Dès lors se pose la question des caractéristiques du leadership féminin pour les deux raisons citées plus haut, mais également parce qu'elles interviennent auprès de groupe-classes composés en majorité de garçons. Au cours de cette étude, la démarche consistera à décrire la perception des enseignantes, des enseignants et de leurs élèves concernant les pratiques de leadership en enseignement de l'éducation physique et sportive.

Le deuxième chapitre présentera le contexte théorique de l'étude. Le troisième chapitre exposera la méthode de la recherche. Le quatrième chapitre détaillera et commentera les résultats obtenus. Le cinquième chapitre contiendra les conclusions et les recommandations pour alimenter de nouvelles recherches dans le domaine.

## **CHAPITRE II**

### **Contexte théorique**

Le présent chapitre vise à mettre en lumière les concepts reliés à l'étude de la pratique de leadership. Il s'agira essentiellement de définir le concept de leadership, de présenter les approches et les études en matière de leadership. Finalement, la problématique, l'objectif et les questions de recherche seront présentés.

#### **Définition du concept de leadership**

Certaines études associent le leadership au charisme, à une qualité innée. D'autres pensent que des caractéristiques plus précises comme la persévérance sont indispensables aux bons leaders (Schermerhorn, 1994). Sur la base de ces deux assertions, les études ultérieures affirment que la définition du leadership ne fait pas l'unanimité (Schermerhorn, 1994). En sport quand une équipe gagne, c'est l'entraîneur qui est bon et il acquiert une notoriété médiatique qui fait rêver plus d'un. Au Sénégal quand un lycée obtient de bons aux examens nationaux, seul le proviseur est primé. Il bénéficie d'une reconnaissance sociale et gouvernementale. Mais est-ce que la seule personne dirigeante d'un lycée où d'une équipe de sport est la seule composante déterminante qui explique le succès dans les cas ? Don Bennett, un unijambiste tirant la leçon de son exploit d'escalader le mont Rainier confirme « qu'on ne réussit pas tout seul » (Kouzes & Posner, 1991). Pour Pinard (1987), « le leadership est un processus qui varie

selon la personnalité ou le comportement du leader mais aussi selon les exigences de la situation ». Cette définition semble ignorer les subordonnés. Mais Barrow (1977) considère le leadership comme « un processus de comportement qui pousse les individus et les groupes à atteindre des objectifs fixés ». Cette définition plus complète englobe l'action du leader sur les subordonnés et la situation. Autrement dit, être un leader efficace, c'est être capable d'amener un individu ou un groupe à vouloir faire quelque chose que l'on souhaite voir réaliser (Kouzes & Posner, 1991).

### **Approches et études du leadership**

Les premières recherches dans le domaine du leadership ont tenté d'attribuer des traits de personnalité universels au leader. Cette approche partait du principe que les leaders accomplis, possédaient des traits de caractère communs qui faisaient d'eux des meneurs (Weinberg & Gould, 1997). La théorie du grand homme (*Great man Theory*) soutenait l'idée que les traits de personnalité sont innés chez l'individu (Bird & Cripe, 1986; Carron, 1988; Cox, 1994; Weinberg & Gould, 1997). Par cette théorie dite « du grand homme » (Weinberg & Gould, 1997), si on ne naît pas avec les traits qui caractérisent un leader, on ne pourra jamais devenir leader. Stogdill (1974) stipule que l'on peut être leader dans un groupe et être rejeté par un autre groupe. La théorie des traits a été controversée car le style du « prêt-à-porter » paraît illusoire (Thill & Fleurance, 1998). Toutefois, Ogilvie et Tutko (1966) ont utilisé cette approche

dans le but d'identifier les leaders à succès (Weinberg & Gould, 1997). Selon Murray et Mann (1993), le leader doit manifester certains traits de caractère s'il veut influencer le groupe (Roy, 1998). Cependant, aucun trait de personnalité n'a été identifié, qui soit possédé « universellement et exclusivement par tous les leaders ».

Les études suivantes s'orientèrent donc vers une approche comportementale, qui leur permettrait de mieux saisir la notion du leadership. Les premiers groupes de recherche furent ceux des universités d'Ohio et du Michigan.

Vers 1948, les chercheurs de l'université d'Ohio identifièrent 1 800 phrases descriptives de comportements de leader, afin de pouvoir déterminer un comportement type. Ces phrases furent classées en 4 catégories ce qui a permis de distinguer les tendances comportementales des leaders.

Parallèlement, l'université du Michigan entreprit également des recherches sur le leadership. Deux dimensions comportementales furent retenues au terme de ces études : la « gestion orientée vers la personne » et la « gestion orientée vers la tâche ».

Selon cette théorie, on ne naît pas leader, on le devient (Gordon, 1995). Ce n'est plus la personnalité du leader qui est considérée mais les interactions entre lui et ses sujets. Des chercheurs de ces deux universités américaines, ont identifié deux types de comportements du leader : soit vis à vis de la tâche, soit en direction des personnes. Pourtant, Cox (1994), à l'instar de Murray et Mann

(1993), ont mentionné que le leader efficace pouvait et devait être orienté autant vers la tâche que vers les relations interpersonnelles. Il n'y a donc pas opposition entre ces deux orientations mais plutôt complémentarité.

Par la suite, les résultats furent utilisés dans la formation des entraîneurs sportifs, dans le but de leur faire acquérir les comportements adéquats qui les mèneraient au succès (Cox, 1994; Smith, Smoll & Curtis, 1979; Smoll, Smith & Curtis, 1977).

Malgré la pertinence de l'aspect comportemental dans la définition dû au concept du leadership, cette théorie reste encore limitative dans le processus d'identification du leader efficace (Murray & Mann, 1993) car elle ignore complètement les interactions pouvant exister entre les différents éléments du groupe.

L'apport théorique de ces deux conceptions a contribué à l'avancement de la recherche sur le leadership et a fait apparaître une troisième approche : l'approche situationnelle.

Les études précédentes considéraient une orientation soit vers la tâche, soit vers les relations. Les théories situationnelles quant à elles vont s'intéresser aux variables intermédiaires telles que la tâche elle-même, les relations leaders-membres du groupe et leurs caractéristiques particulières (Morin, 1989). Selon cette école, le leader efficace doit tenir compte de l'interaction entre : a) les exigences de la situation et de l'organisation, b) les caractéristiques, les attentes et les besoins des athlètes, c) les traits de personnalité de l'entraîneur et ses

comportements (Chelladuraï, 1978; Roy, 1998). Par conséquent, un bon leader agirait avec flexibilité en fonction du contexte et individualiserait son intervention par rapport aux besoins et à la personnalité de chacun des membres du groupe (Carron, 1988; Chelladuraï, 1978; Murray, 1986; Weinberg & Gould, 1997).

Pour leur part, House et Dessler (1974) observent que le leader devrait accorder «une grande considération aux particularités de la tâche ainsi qu'aux caractéristiques ». Selon Morin (1989), le leader doit susciter la motivation à la tâche et la satisfaction au travail.

D'après Behling et Schriesheim (1976), cette approche envisagea que le leadership était déterminé par l'interaction entre les comportements du leader et les exigences de la situation (Pinard, 1987).

Selon la théorie de contingence (Fiedler, 1967), il faut utiliser les deux types d'orientation (vers la tâche et vers les relations) de manière judicieuse. Toutefois, il fait remarquer que le succès dépend des caractéristiques de la situation. Il précise encore qu'il existe des situations plus ou moins favorables à l'individu lui permettant d'influencer le groupe. Les situations fortement favorables sont constituées par : a) une relation positive entre le leader et le groupe, b) une tâche très structurée, c) l'autorité formelle du leader (position hiérarchique).

Toutefois, Fiedler (1967) défend l'idée que très peu de gens peuvent posséder les deux styles de leadership (tâche et relation). Les leaders orientés vers la tâche ne le sont pas facilement vers les relations. De même, ceux fixés sur les relations ne peuvent pas subitement s'attacher à l'accomplissement de la



tâche. Le choix du leader réside dans les circonstances de la situation. Ces affirmations sont illustrées par la figure 1, qui met en évidence l'interaction entre le type de situation et le style de leadership.

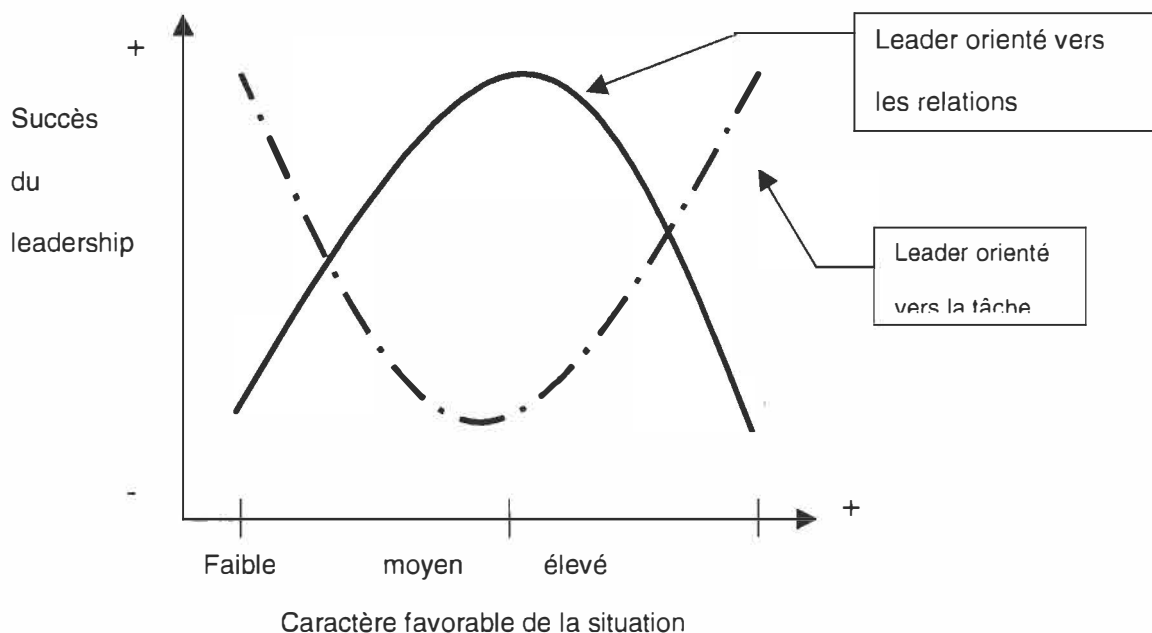


Figure 1. Choix du leader en fonction des circonstances de la situation (Fiedler 1967).

Ce diagramme montre que les leaders qui sont préoccupés par les relations positives entre les personnes qui réussissent bien lorsque l'échéance de la situation n'est pas nécessairement le succès. Ceux orientés vers la tâche réussissent bien lorsqu'une situation favorise clairement le succès. A partir de ce modèle, il postule qu'un style de leadership n'est pas forcément meilleur qu'un autre. Le degré d'efficacité du style employé dépend des circonstances de la situation.

Une autre théorie fait suite à celle de Fiedler et vient également s'imbriquer dans cette approche situationnelle. En effet, la Théorie du Chemin Critique de House et Dessler (1974) préconise d'encourager les états psychologiques qui entraînent la motivation à la tâche et la satisfaction au travail. Plus exactement, la satisfaction des membres du groupe est un facteur de motivation intrinsèque qui renforce le désir d'atteindre les objectifs fixés. Néanmoins, la prise en compte d'autres variables telles, que les attitudes des membres du groupe, leurs habiletés et les caractéristiques de la situation, seraient nécessaires pour étudier les effets du leadership. La Théorie du Chemin Critique atteste que le leader orienté vers la tâche conviendrait quand la tâche est non structurée et lorsque les habiletés des subordonnés sont inférieures aux exigences de la tâche. Le leadership orienté vers les relations interpersonnelles serait plus indiqué dans une situation où la tâche est structurée et où le niveau d'habileté des subordonnés se rapporte à la tâche (Pinard, 1987).

Une troisième conception du leadership apparut avec la théorie adaptative - réactive de Osborn et Hunt (1975). Par cette approche, ces auteurs ont tenté d'expliquer le phénomène de leadership en considérant le système formel de l'organisation. En effet, ils pensent que le leader est à la fois membre de l'organisation et meneur de son groupe. La figure 2 illustre leur modèle théorique.

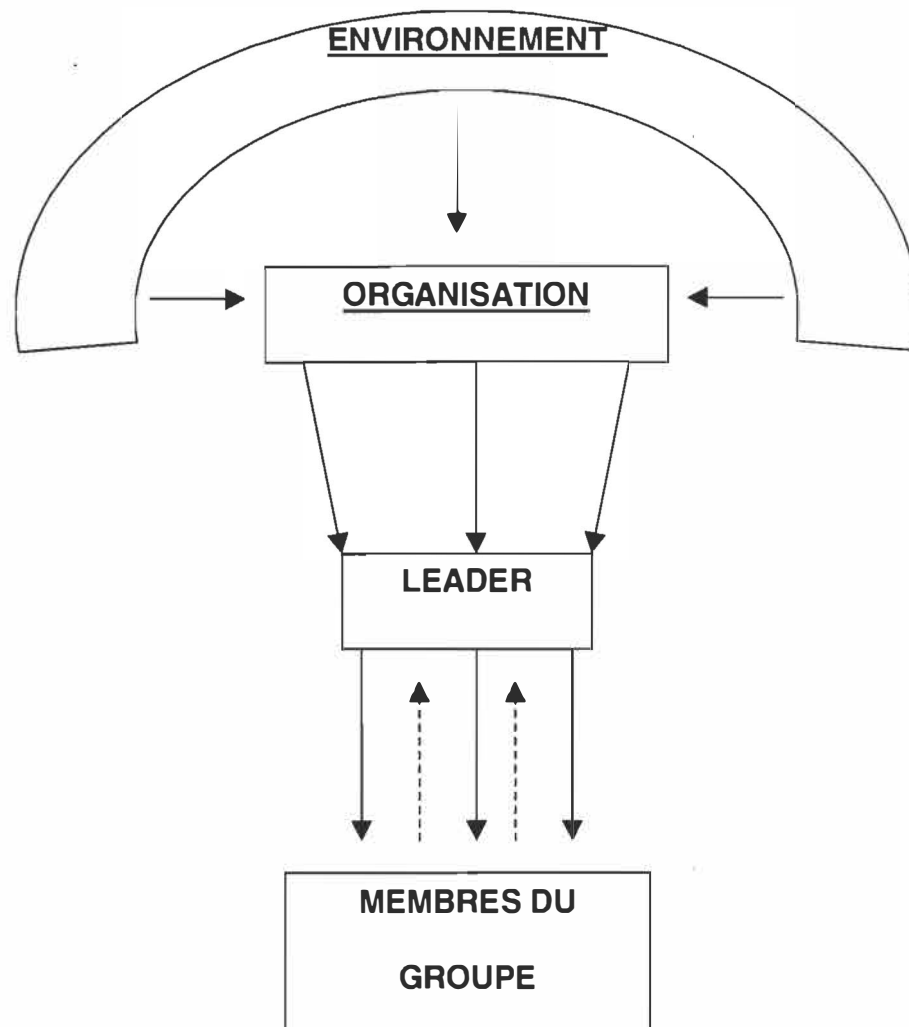


Figure 2. Modèle de la théorie adaptative – réactive de Osborn et Hunt (1975).

Le leader se trouve donc dans une situation problématique puisqu'il doit à la fois respecter et appliquer les consignes de l'organisation, de même, il doit répondre simultanément aux exigences de son groupe. Le leader doit donc trouver le meilleur compromis possible afin de satisfaire aux exigences de l'organisation, mais aussi à celles des membres du groupe. La capacité d'ajustement d'un leader est un facteur déterminant de la performance du groupe

(Morin, 1989).

Dans le contexte actuel, la théorie à laquelle on se réfère le plus souvent est la théorie du cycle de vie de Hershey et Blanchard (1977). Hershey (1995) soutient qu'influencer un comportement ne dépend pas d'un seul événement, mais de situations en perpétuels changements. Pour lui, «l'efficacité du leader augmente au fur et à mesure que l'on comprend et pratique les comportements requis ». Un bon leader est donc la personne qui peut modifier son comportement selon les besoins de son milieu. Cette théorie apporte une nouvelle dimension aux autres théories à savoir la prise en compte du degré de maturité des subordonnés. En effet, les caractéristiques des membres d'un groupe déterminent le style de leadership à adopter. Cette théorie tient compte de trois paramètres qui sont : a) les comportements orientés vers la tâche ; b) les comportements orientés vers les relations ; et c) le degré de maturité des membres du groupe.

À propos de ces deux types de comportements, Hershey et Blanchard (1977) mentionnent qu'ils sont également désignés par les vocables «autocratique » et «démocratique ». Afin de mieux saisir le sens de ces deux catégories, il serait judicieux de recourir aux définitions de Hershey et Blanchard (1977) qui paraissent claires et précises :

- Comportement orienté vers la tâche : la mesure dans laquelle le leader organise et définit les rôles des membres de son groupe. Il explique les tâches de chacun et indique où, quand et comment ces tâches doivent être effectuées.

Ce comportement est également caractérisé par le désir d'établir des modèles d'organisation bien définis, des réseaux de communication et des moyens de faire le travail.

- Comportement orienté vers les personnes : la mesure dans laquelle le leader entretient des relations personnelles avec les membres du groupe en ouvrant des réseaux de communication, en déléguant des responsabilités et en donnant aux personnes l'occasion d'utiliser leur potentiel. Ce comportement se caractérise par un rapport socio-émotif, une amitié et une confiance mutuelles.

Ces deux formes de conduites caractérisent donc les comportements des leaders. Comme il a été exposé précédemment, ces deux aspects comportementaux ne s'excluent pas mais se complètent. Des combinaisons entre les différents styles sont réalisées afin de répondre aux exigences de la situation mais aussi aux attentes des membres du groupe. Cependant, en 1977, Weber postulait que le leader favorisait le plus souvent la communication sur la tâche afin d'améliorer la performance et avait tendance à cacher les démonstrations émotionnelles car elles étaient jugées comme des comportements non-managériaux. Ces premiers propos sont illustrés par la figure 3 qui représente le « style de leadership fondamental ».

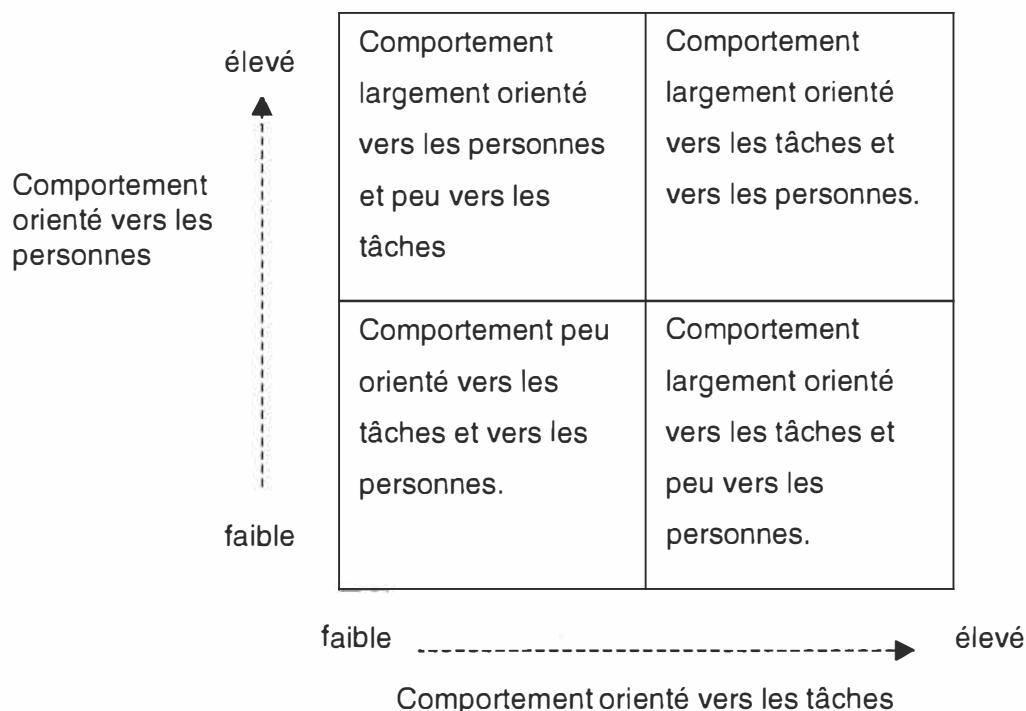


Figure 3. Le style de leadership fondamental selon Hershey et Blanchard (1977).

Toutefois, l'aspect maturité n'est pas représenté dans cette figure. Or, ce qui fait la spécificité de la théorie de Hershey et Blanchard (1977), c'est la prise en compte de la maturité des membres du groupe dans le choix du style de leadership. La maturité d'un individu ou d'un groupe sportif, se définit par la maîtrise des habiletés et des connaissances du sport, le développement d'attitudes appropriées au sport, l'expérience et la capacité de se fixer des objectifs élevés et réalistes. L'âge psychologique est pris en compte et non l'âge chronologique, bien que celui-ci puisse avoir un effet sur les divers facteurs cités précédemment. La figure 4 met en valeur cet aspect qu'est la maturité sportive.

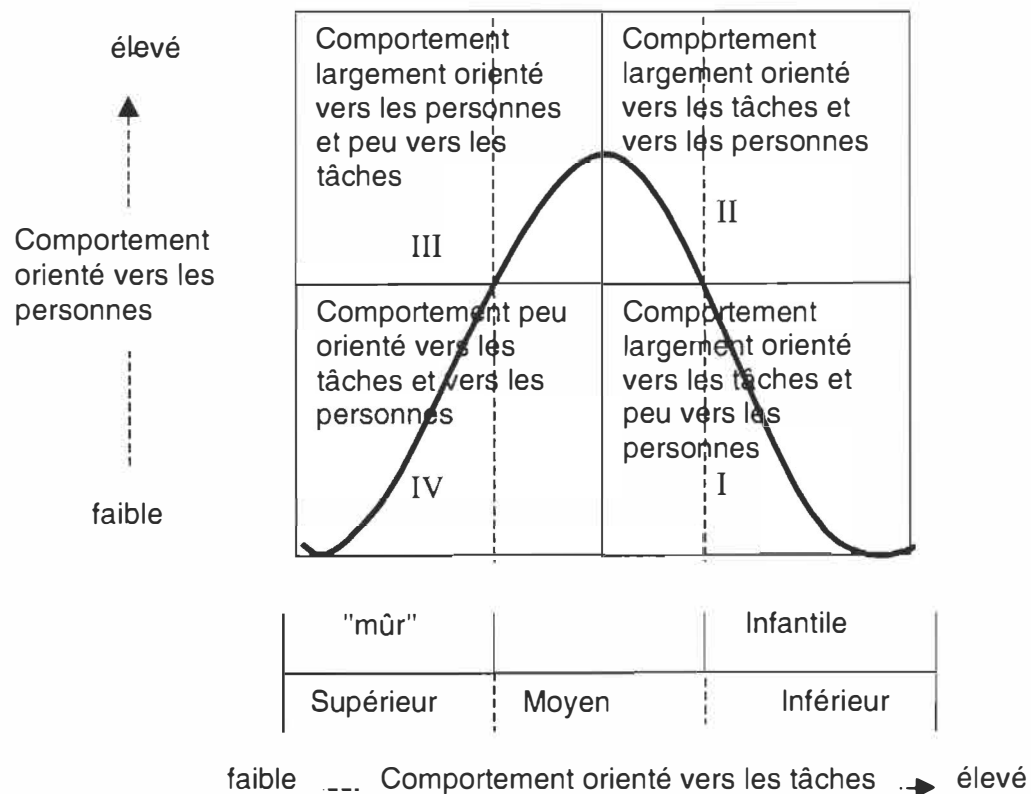


Figure 4. Relation entre le degré de maturité et le style de comportement à adopter.

Selon Hershey et Blanchard (1977), plus la maturité du sportif augmente dans son activité moins le leader doit être orienté vers les tâches voire aussi vers les relations. Il devrait adopter un style que l'on appelle « délégitif ».

D'après cette théorie, si le degré de maturité de l'individu ou d'un groupe est faible, le comportement largement orienté vers les tâches paraît être le plus approprié pour remporter le succès (quadrant I), tandis que si la personne ou le groupe a un degré de maturité moyen, les quadrants II et III sembleraient convenir le mieux. Le dernier quadrant correspondrait idéalement aux personnes

qui ont un degré de maturité avancé dans l'activité. Toutefois, il ne faut pas oublier qu'un leader peut avoir un style particulier avec son groupe en tant que groupe mais il devra peut-être agir différemment avec chacun de ses membres car leur degré de maturité peut varier.

Cette théorie du Cycle de vie a été élaborée par Hershey et Blanchard en 1977 et elle fut modifiée par Chelladuraï et Carron en 1978. Par ailleurs, en 1983, ces mêmes auteurs se sont intéressés à la relation entre la maturité des athlètes et leurs attentes par rapport aux comportements de leadership de l'entraîneur. Dans le même ordre d'idée, Terry (1984) ont tenté de définir la maturité par le niveau de compétition, sans toutefois tenir compte de l'âge des participants. Cependant, il y a eu une prise en considération du type de sport comme variable modératrice de la maturité.

D'autres études ont été entreprises afin de déterminer un leadership efficace. Ainsi Kouzes et Posner (1991) y ont apporté une grande contribution. Leurs principaux thèmes mettent l'accent sur ce qui « doit être fait » en étudiant des formes d'organisations novatrices. Pour être des leaders efficaces, ils invitent de rompre avec les idées reçues sur le management traditionnel qui associe le leadership à une discipline mécanique, au charisme, à un domaine mystique éthéré. C'est pourquoi, les leaders qui s'ouvrent aux changements et qui comprennent que la collaboration avec les subordonnés est le seul choix possible, accèdent facilement à la productivité et à la qualité. Ils précisent que les leaders qui réussissent sont ceux qui sont en contact avec ceux qu'ils dirigent



et qui sont attentifs aux autres. Dans la théorie de défi du leadership de Kouzes et Posner (1991), l'innovation occupe une place prépondérante bien qu'elle comporte des risques de sorte que les leaders acceptent et apprennent de par leurs erreurs. Ils poursuivent en disant qu'avoir une vision ne suffit pas pour apporter des changements, mais qu'il faut la partager et que les encouragements doivent prendre une grande place dans la pratique du leader. Ces auteurs pensent aussi que les leaders créent un climat qui permet aux membres du groupe de donner le meilleur d'eux même, ils sont des modèles qui inspirent à leur troupe pour parvenir à l'excellence. L'originalité des recherches Kouzes et Posner (1991) est qu'elles proposent une liste de recommandations sur la manière de diriger des hommes mais surtout pour fabriquer des leaders en dix jours. Elles proposent un ensemble de méthodes basées sur l'expérience pratique de centaines de leaders.

En définitive, aucune approche sur le leadership n'est supérieure ; elles contribuent toutes à une meilleure connaissance de ce qui assure l'efficacité du leadership (Weinberg & Gould, 1997). Martens (1987), à travers son modèle illustré par la figure 5, a regroupé les éléments essentiels que comporte un leadership efficace.

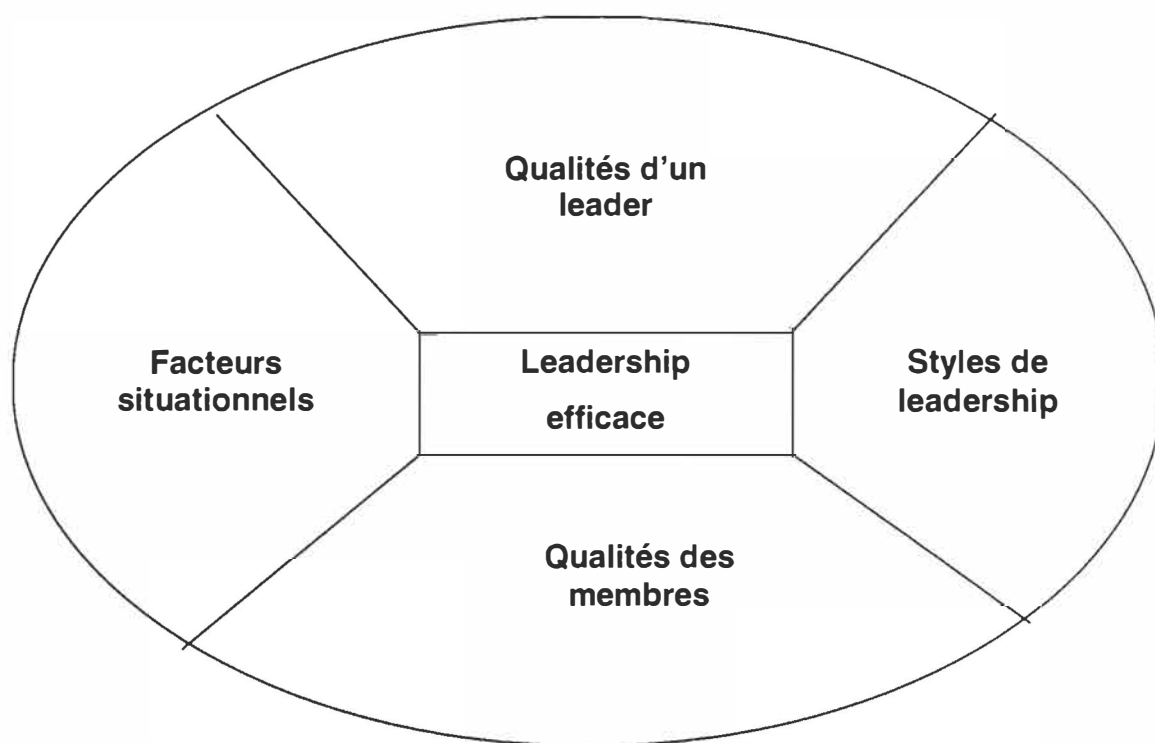


Figure 5. Les composantes d'un leadership efficace (Martens, 1987).

### **Les recherches européennes en matière de leadership**

Au cours du paragraphe précédent, nous avons tenté de retracer une partie des études qui ont été faites sur le leadership. Toutefois, nos investigations se sont déroulées dans le champ de l'approche nord-américaine. Or, des recherches intéressantes ont également été faites en Europe sur le thème du leadership et de la supervision.

D'après une étude de Vanek (1989), l'interprétation par l'entraîneur des bonnes et mauvaises performances détermine beaucoup la réussite ou l'échec

des athlètes en raison de l'impact émotionnel qu'elle exerce sur ceux-ci. Cette approche socio-émotionnelle du leadership est une des caractéristiques de la recherche européenne dans ce domaine. L'aspect émotionnel qui ressort de l'interaction entre l'entraîneur et le sportif a une portée aussi bien positive que négative, tant sur les comportements de l'athlète que sur la stabilité affective de la dyade. Chappuis et Thomas (1988) considèrent que la dépendance de l'athlète vis-à-vis de l'entraîneur émane d'un besoin de sécurité dans le contexte d'incertitude et d'anxiété de la compétition proprement dite. Bien qu'ils admettent que cette situation puisse provoquer des comportements autocratiques de la part de l'entraîneur, ils émettent l'idée que celui-ci se doit de stimuler la créativité, l'autonomie et la confiance en soi de l'athlète en l'impliquant dans la gestion de leur partenariat, ce qui favorisera les acquisitions techniques et la relation affective.

De plus, plusieurs auteurs ont souligné la multidimensionnalité du rôle de l'entraîneur durant ces dernières années (Carrier, 1992 ; Chappuis & Thomas, 1988 ; Chappuis & Léveque, 1980). L'entraîneur est à la fois stratège, tacticien, administrateur, conseiller, recruteur, psychologue, mais avant tout éducateur (Vanfaechem & Raway, 1992).

En somme, on peut penser que l'influence socio-émotionnelle de l'entraîneur est le fait de ses états émotionnels spontanés qui, transmis à l'athlète, déterminent largement les réactions affectives et comportementales de ce dernier.

D'autres études ont porté davantage, sur la modification des comportements des entraîneurs. Cratty et Hanin (1981) avaient déjà fait des recherches similaires sur le sujet.

En définitive, les études évoquées précédemment font apparaître que les caractéristiques des entraîneurs à savoir l'âge, le sexe, l'expérience professionnelle influencent également leur style de leadership.

### **Caractéristiques psychologiques des hommes et des femmes en matières de leadership**

À propos du leadership des femmes, des chercheurs comme Grisé et Gosselin (1987) ou Nonga (1991) déplorent un certain manque d'études sur la manière spécifique dont les femmes en situation de leader dirigent leurs subordonnés. De plus, les études réalisées afin de comparer les pratiques de leadership entre les hommes et les femmes divergent quant à leurs conclusions. Certains auteurs concluent que les hommes et les femmes détiennent les mêmes performances de leadership dans des fonctions identiques (Day & Stodgill, 1972; Osborn & Vicars, 1976). D'autres relèvent au contraire qu'il y aurait des différences sur les comportements de leadership pour les 2 sexes (Rice, Bender & Vitters, 1980 ; Rosen & Jerdee, 1973).

Toutefois, les recherches de Collette et Aubry (1988) et de Weinberg et Gould (1997) ont permis d'identifier certaines caractéristiques psychologiques liées à la tâche du leader. C'est ainsi que les femmes qui œuvrent en entreprises

possèdent un fort degré d'accomplissement, aiment relever les défis et se surpasser, attribuent leurs succès aux efforts fournis, prennent toujours des risques modérés et calculés. Pour Collerette et Aubry (1988), les femmes sont plus imaginatives, intuitives et plus créatrices que les hommes. Elles expliquent également que le désir de prendre des risques est surtout une caractéristique des hommes.

Weinberg et Gould (1997) notent que la recherche sur les différences entre hommes et femmes athlètes en sport et en EPS a favorisé une approche basée davantage sur le sexe que sur les différences biologiques. Ainsi, les travaux relèvent plus de similitudes que de différences entre les filles et les garçons athlètes et ces différences sont plus culturelles que biologiques. C'est la raison pour laquelle les psychologues s'orientent maintenant plus vers les différences de genre basées sur les facteurs psychosociaux. Pour Weinberg et Gould (1997), afin de saisir davantage le comportement lié au genre en sport, il est nécessaire de considérer les différences traditionnelles entre les hommes et les femmes en relation avec les contextes culturelles et les attentes sociales. Pour ces auteurs, en situation d'entraînement, les athlètes féminins : répondent mieux aux entraîneurs démocratiques, aiment établir des relations personnelles avec leurs entraîneurs, réagissent mieux aux rétroactions positives qu'à la critique, sont plus orientées vers la coopération. Rosener (1990) est arrivée aux mêmes conclusions.

## **Le leadership au féminin**

L'article de Rosener (1990) «Ways Women Lead » sur la question du leadership féminin a fait l'objet d'une grande controverse dans le milieu scientifique. Rosener (1990), au terme d'une recherche, est arrivé à la conclusion que les femmes utilisent plus que les hommes un style de leadership interactif par opposition à un style basé sur l'autorité et le contrôle (Giasson & Mouren, 1991). Selon Rosener (1990), les femmes s'attellent à rendre la relation avec les subordonnés fructueuse, à développer l'estime de soi et l'amour pour leur travail. Elle attribue ces aptitudes à une différence d'éducation reçue dès le jeune âge. Les jeunes filles sont préparées très tôt à être des épouses, des mères, des enseignantes, ce qui développe chez elles des capacités de compréhension, d'écoute, d'empathie. Tandis que chez les hommes, la socialisation les oriente beaucoup plus vers la compétition et le contrôle. Ainsi, dans la mouvance de la mondialisation, elle suggère fortement que plus de femmes soient nommées dans les postes de décision. Évidemment il y a eu de nombreux commentaires sur les résultats de Rosener (1990). Certains soutiennent ses affirmations, d'autres s'élèvent contre ce qui met en relief les différences sexuelles dans l'exercice du leadership en donnant les avantages aux femmes. Giasson et Mouren (1991) ont réagi à l'article en tentant d'aborder autrement le leadership des femmes. Pour elles, il est impératif de mettre un frein à la prolifération des recherches différentielles sur la façon de diriger des hommes et des femmes car, les études comparatives n'ont montré que très peu

de différences (Giasson & Mouren, 1991). Par contre, elles suggèrent d'étudier chaque dirigeant et chaque situation de leadership et non à partir de stéréotypes associés au sexe. Elles invitent aussi à s'assurer que dans les études sur le leadership, on accorde aux femmes une place d'une importance proportionnelle à celle qu'elles ont en tant que leader et à leur conférer au départ le statut de leaders à part entière et non le rôle de « leaders non-hommes ». Giasson et Mouren (1991) recommandent d'admettre à priori que les sphères domestique et publique se prêtent à l'exercice d'un leadership. C'est reconnaître ainsi l'existence des niveaux d'exercice de leadership autre ceux qui sont traditionnellement reconnu. En définitive, Giasson et Mouren (1991) préconisent d'observer pour comprendre le leadership que les femmes exercent, leurs pratiques et de leur donner un statut de leaders à part entière tout en évitant les pièges des comparaisons avec un modèle dominant, trop souvent perçu comme la norme.

Par ailleurs, certaines études se sont penchées sur l'articulation entre le champ familial et le leadership des femmes. Très souvent, selon Aubert (1982), les femmes célibataires semblent attribuer le succès dans leur travail au fait qu'elles avaient moins à concilier les charges familiales et la vie professionnelle. Baudoux (1994) souligne qu'une étude de Ross (1981), menée dans douze pays industrialisés, démontre que les femmes célibataires sont plus nombreuses dans la catégorie des cadres supérieurs que les femmes mariées. Dans le même ordre d'idées, les résultats d'une étude de Singly (1987) sur la question de la

compatibilité entre carrière et sexe concluent un rendement décroissant sur le marché du travail : a) les hommes mariés ont un meilleur rendement de leur diplôme que les hommes célibataires car ils sont déchargés en grande partie de leur propre entretien; b) les femmes célibataires ont un meilleur rendement de leur diplôme que les femmes mariées parce que ces dernières assurent les travaux domestiques ; c) les hommes mariés ont un meilleur rendement de leur diplôme que les femmes mariées ; d) les femmes célibataires ont un meilleur rendement de leur diplôme que les femmes célibataires. Ce qui pourrait expliquer les données québécoises que le pourcentage de femmes mariées diminue avec la scolarité (Baudoux, 1994). Au total, si le mariage constitue un handicap pour certaines femmes, c'est qu'elles doivent cumuler les charges professionnelles et familiales. Ainsi, la division sexuelle du travail dans la famille patriarcale influence la sphère du travail. C'est la raison pour laquelle dans certains pays, les femmes mariées ont moins de chance d'obtenir un poste de responsabilité que les femmes célibataires (Baudoux, 1994). Sur un tout autre plan, au Sénégal, « le mariage est la première forme de reconnaissance sociale pour la femme ; sans cela elle n'a pas de considération. Sans mari elle est mal vue » (Sarr, 1998). De ce fait, le choix des intellectuelles occidentales de rester célibataires sera difficilement partagé par les Sénégalaises car le système de représentation socioculturelle véhicule des rapports de genre qui renforce le pouvoir du mari tout en infériorisant la femme. Les références culturelles projettent constamment les femmes sénégalaises dans le statut d'épouse et de



mère, gardienne du foyer, une image largement partagée par la société entière (Sarr, 1998). Cela se répercute sur le plan professionnel pour celles qui ont des responsabilités, dans leurs rapports avec les employés masculins. Les femmes entrepreneures interrogées par Sarr (1998) pensent qu'il est très difficile à une femme dans le monde des affaires de diriger des hommes. Les employés même s'ils sont jeunes pensent que la place de la femme est au foyer. Les femmes dirigeantes d'entreprise doivent faire face aux hommes qui refusent de reconnaître leur autorité.

Mais dans l'exercice d'un leadership, l'efficacité a-t-elle un genre ? Il faut noter qu'à un certain degré de compétition entre une femme et un homme, la femme doit être doublement compétente pour se faire reconnaître les qualités de chef. Les raisons semblent être liées aux représentations de stéréotypes dont les femmes font l'objet : elles sont perçues comme subjectives, facilement influençables, manquant de compétitivité, d'ambition et de leadership, inaptes à la prise de décision. (Baudoux, 1994). Toutefois, des chercheurs qui attribuent au concept d'efficacité la capacité d'atteindre des objectifs fixés, soulignent qu'il n'existe pas une différence significative entre les femmes et les hommes en matière d'efficacité administrative. Par contre, d'autres recherches semblent conclure une relative supériorité des directrices d'écoles que Baudoux (1994) considère de « naturelle » en raison du fait qu'elles sont souvent surselectionnées. Barry (1977) rappelle aussi que depuis très longtemps, l'enseignement, le secteur du textile, le secrétariat et la santé sont considérés

comme les professions rémunérées pour les femmes. Celles qui choisissent l'enseignement sont celles qui ont des préoccupations intellectuelles. Par conséquent, elles excellent dans une profession qui a toujours été la leur. D'autres raisons sont invoquées pour l'efficacité des femmes. Frasher et Frasher (1979) soulignent que la femme a été socialisée à être sensible, patiente, tournée vers les autres. Emphatique, elle détient au départ des qualités liées à l'efficacité requise dans l'école.

### **Statut social de la femme sénégalaise**

Pour comprendre le statut de la femme au Sénégal, il faut d'abord préciser le sens du concept statut. Le petit Robert définit le statut comme une situation de fait, comme un ensemble de lois qui concerne l'état ou la capacité d'une personne. Pour Diack (1998), le mot statut s'explique à partir de facteurs comme l'identité sociale, les droits et les devoirs de l'individu qui s'élaborent à partir d'une culture. Mais il semble aussi nécessaire selon elle, d'étendre le sens et de le rapprocher de la notion de rôle. Ainsi, Diack (1998) poursuit qu'il existe un rapport étroit entre le rôle et la personnalité. La façon dont l'individu joue son rôle reflète une adhésion de sa personnalité aux exigences de son milieu social. En conséquence, la personne peut accepter ou refuser son rôle, l'assumer ou le jouer pleinement. Dès lors, il s'en suit nécessairement une prise de conscience de soi d'une part, de soi face aux autres d'autre part. Les attitudes et comportements de la personne sont pour l'essentiel déterminés par l'idée que les

autres ont d'elle. En définitive, le statut social de la femme est défini selon Diack (1998) par la diversification des rôles qu'elle sera appelée à jouer dans cette entité sociale ou plutôt socio-économique.

Seulement, depuis la nuit des temps, la femme s'est vue attribuée un statut inférieur à celui de l'homme. Cette inégalité pour Niang (1976), est synonyme d'une inégalité de droits ratifiée par toutes les sociétés. Le poids de la coutume sénégalaise semble accentuer l'aliénation féminine que l'homme considère comme un phénomène naturel (Niang, 1976). Pourtant, la législation sénégalaise marquée par celle de la France pays colonisateur à travers la loi de 1920 (Sow, 1989), ne crée pas de mesure discriminatoire entre les citoyens. Pourtant, les femmes subissent une ségrégation dans tous les domaines de la vie. Actuellement, le taux d'analphabétisme des femmes sénégalaises s'élève à 72% contre 28% chez les hommes, tandis que le taux de scolarisation de la population féminine s'élève à 38,3% contre 61,7% chez les garçons (BEP, 1998). Il convient de rappeler que même s'il existe une tendance à promouvoir la scolarisation des filles, on note une ségrégation sexuelle qui tient au fait que les filles ont moins de chance de réussir que les garçons. Elles entrent trop tard à l'école ou décrochent très tôt pour aider leur mère dans les travaux domestiques ou pour se marier (14-15 ans). La fillette impubère parfois, se trouve déjà mariée. En général, les filles échouent plus souvent que les garçons aux examens à l'exception de celles qui se trouvent dans les niveaux supérieurs des études où elles réussissent mieux (Lange, 1998). La discrimination prend parfois une forme

insidieuse : les enseignants demandent plus volontiers à une fille de nettoyer la classe ou de ramasser les livres et les cahiers (Thorin, 2000). Certaines études sur la scolarisation des filles posent la problématique de l'influence de l'éducation scolaire des filles sur les rapports de genre. Les résultats de ces études (Lange, 1998) indiquent les limites du rôle supposé émancipateur de l'école. On peut se demander si les efforts gouvernementaux déployés en vue de la scolarisation massive des filles s'expliquent compte tenu de la relation de dépendance qui subsiste toujours. En fait, les femmes intellectuelles échappent-elles à l'aliénation des hommes? Il est vrai que l'école a permis l'apparition d'une élite féminine très influente capable de contribuer au plan économique et politique ; mais le statut de défavorisé ne s'est point amélioré. Dans la religion musulmane, l'homme détient le rôle de chef de la famille et le choix de la résidence lui échoit. En matière d'héritage, la fille n'a droit qu'à la moitié de la part d'un garçon. Une veuve sans enfant est quasiment exclue de l'héritage de son conjoint défunt. Elle peut même être considérée chez certaines ethnies (wolof) comme un bien d'héritage repris par un frère (Sow, 1989). L'organisation de la famille n'accorde aucune autorité à la femme. Elle doit accepter la polygamie (autorisée par la religion musulmane et le code de la famille), la discrimination est renforcée par l'option ouverte. Le refus de la femme ne peut qu'empêcher le mariage civil. Dans la pratique, même si l'époux prend une deuxième femme, malgré l'option monogamique, il n'est jamais poursuivi par la loi. Il ne court que le risque du divorce. Le Coran impose à l'époux, l'intégralité de la couverture des besoins de

la femme tout en renforçant l'obligation de soumission de cette dernière. Certains chercheurs ont considéré cette situation comme un avantage pour la femme. Niang (1976) pense que la religion musulmane a libéré la femme. Mais cet avis n'est pas partagé par Sarr (1998) qui estime que «l'islam a permis de renforcer la domination masculine». La division du travail confine la femme dans les tâches ménagères même chez celle qui est instruite et qui est qualifiée pour occuper des emplois de haut niveau. Les travaux (entretien du ménage et des champs, l'éducation des enfants) à la charge de la femme ne sont pas considérés comme une contribution. Si toutes ces charges ménagères étaient évaluées, cela rendrait visible tout le travail «*invisible et dévalorisé*» des femmes (Sow, 1989). Dans certaines ethnies (peulh, bambara etc.) elle subit des mutilations physiques telles l'excision et l'infibulation. Le sous-emploi a augmenté le seuil de pauvreté des femmes qui les pousse à la prostitution. Les politiques d'ajustement structurel entendues entre nos états africains et les institutions de Bretton Woods que sont la Banque Mondiale et le Fonds Monétaire international ont creusé le fossé qui existe entre les couches sociales. Face à l'éclatement qu'une telle situation peut engendrer, les familles se sont mobilisées autour de la femme qui est devenue responsable de la gestion des revenus de la famille. L'étude de Sarr (1998) révèle que les femmes sénégalaises sont parvenues, en partant de l'image négative des années 70 à remodeler leur statut social au point de servir aujourd'hui de référence dans la sous- région. Elles occupent actuellement une place incontestable dans le domaine du commerce, de l'industrie et de la mode.

Toutefois, il leur reste du chemin à parcourir pour se hisser au sommet du leadership des grandes entreprises. Malheureusement, ces femmes qui représentent 51% de la population globale se trouvent marginalisées pour ce qui est de la politique de développement national : éducation, accès au crédit, formation. Seul son rôle de mère et d'épouse, lui est reconnu et ne représente aucune valeur économique aux yeux de l'état. Ce simple constat de marginalisation semble être l'élément numéro un qui empêche la femme de faire valoir son esprit d'initiative afin de contrecarrer la pauvreté. En politique, dans les démocraties les plus avancées, il ne fait aucun doute que ce sont les hommes qui détiennent le pouvoir. Les Sénégalaises n'échappent pas à la discrimination qui marque leur parcours politique. Militantes de la première heure, majoritaires dans tous les partis politiques, les femmes ont encore du mal à percer les instances de décision de leurs partis. Elles doivent composer avec une société qui a du mal à intégrer le leadership féminin. Mais l'on peut se demander comme Sow (1989) «la signification que peut réellement avoir une discrimination ou un droit en politique quand on ne sait ni lire, ni écrire dans un pays où prime le parler et l'écrit dans une langue étrangère ? »

Ce qu'il faut retenir de la situation des femmes sénégalaises, c'est que la réussite dans le secteur informel est incontestable. Toutefois il leur reste beaucoup de chemin à parcourir pour modifier l'image que la société garde d'elles, avant de prétendre à une ascension sociale automatique du fait de leur compétence. Avec un taux d'analphabétisme élevé, une sous- scolarisation des

filles, un travail domestique écrasant, des stéréotypes socioculturels, on mesure l'ampleur du travail à accomplir.

### **Objectifs et questions de recherche**

Le but de la présente étude est de décrire pour mieux les comprendre d'une part, la perception des enseignantes en EPS et de leurs élèves des pratiques de leadership, d'autre part, celle des enseignants en éducation physique et sportive et de leur groupe classe au Sénégal. Sur la base de ces deux perceptions que nous comparons, nous pouvons donc dégager les questions de recherches ci- après

- 1) Comment les femmes enseignantes en EPS au Sénégal perçoivent-elles leurs pratiques de leadership ? Quelles sont les perceptions de leurs élèves à ce sujet ?
- 2) Comment les hommes enseignants en EPS au Sénégal perçoivent-ils leurs pratiques de leadership ? Quelles sont les perceptions de leurs élèves à ce sujet ?
- 3) Quelles sont les écarts entre les différentes perceptions ?

Cette étude s'inscrit dans le domaine de l'intervention et de la supervision en enseignement des activités physiques et sportives. Elle porte sur la description des perceptions des pratiques de leadership des enseignantes et des enseignants en EPS et de leurs élèves afin de mieux comprendre ce phénomène. Comme au Sénégal le leadership constitue un domaine peu exploré

de manière générale et particulièrement en enseignement, cette étude descriptive pourrait servir d'élément déclencheur en éducation physique et sportive.

Le traitement et l'analyse des données utiliseront une méthodologie descriptive qui permettront de mieux comprendre le phénomène à l'étude en établissant des relations entre les items choisis.



## Chapitre III

### Méthode

#### Participants

Dans le cadre de cette étude, 23 enseignantes et 23 enseignants ont été questionnés sur une base volontaire (formulaire de consentement en annexe A) ainsi que 485 élèves de leurs classes d'EPS, de la 6<sup>e</sup> à la terminale.

Le tableau 1 présente la répartition des participants. Ils sont 23 enseignantes et 23 enseignants en activités physiques et 485 élèves (221 filles et 264 garçons). Les élèves sont âgés de 13 à 21 ans, tandis que l'ancienneté des enseignantes et des enseignants se situe entre 1 et 22 ans.

Les 23 femmes enseignantes étaient responsables de 239 élèves (121 filles et 118 garçons). Chez leurs collègues hommes, 246 élèves (100 filles et 146 garçons) ont participé à l'enquête.

Tableau 1  
Répartition des participants

Intervenants	Élèves		Total
	Filles	Garçons	
23 enseignantes	121	118	239
23 enseignants	100	146	246
TOTAL	221	264	485

Afin de mieux comprendre le système scolaire sénégalais, voici une description des 4 niveaux d'études :

- ◆ **L'éducation pré- scolaire**, suivie par les enfants de 3 à 5 ans.
- ◆ **L'enseignement élémentaire**, destiné aux élèves âgés de 6 à 12 ans. Les diplômes sanctionnant ce cursus sont le certificat d'études primaires et le concours de passage en 6<sup>e</sup>.
- ◆ **l'enseignement moyen et secondaire**, pour les élèves âgés de 13 à 20 ans. Les diplômes requis sont le Brevet de Fin Études Moyennes (BFEM) et le Baccalauréat (Bac).
- ◆ **L'enseignement universitaire** (20 ans et plus) : licence, maîtrise, Diplôme d'Études Universitaires et le Doctorat.

Les enseignants en éducation physique interviennent tous au niveau de l'enseignement moyen et secondaire ou au niveau universitaire. Les enseignants questionnés détiennent des niveaux différents d'instruction :

- ◆ **Des professeurs** qui ont suivi 5 années de formation avec succès et avec l'obtention du diplôme de Certificat d'Aptitude au Professorat d'Éducation Physique et Sportive (CAPEPS).
- ◆ **Des professeurs adjoints** d'éducation physique qui ont suivi 4 années de formation et titulaires de la licence ès Sciences et Techniques de l'Activité Physique et du Sport.

- ♦ **Des maîtresses et des maîtres** d'EPS qui ont suivi 3 années de formation et titulaires du Certificat d'Aptitude aux Fonctions de maître d'Éducation physique et sportive (CAMEPS) 1<sup>ère</sup> et 2<sup>e</sup> partie.
- ♦ **Des maîtresses adjointes et des maîtres adjoints** d'EPS qui ont suivi 2 années de formation sans succès au CAMEPS 1<sup>ère</sup> partie.
- ♦ **Des personnes «autorisés d'enseigner»** qui étaient d'anciens sportifs et titulaires du diplôme de 1<sup>er</sup> degré d'entraîneur.

La répartition des enseignantes et des enseignants selon le niveau d'intervention est présentée au tableau 2. Il est intéressant de noter que l'on compte plus d'enseignants (17) que d'enseignantes (5) qui interviennent au niveau du 2<sup>e</sup> cycle. Les femmes sont plus représentées au 1<sup>er</sup> cycle ainsi qu'aux 2 cycles jumelés. La répartition des enseignantes et des enseignants selon le niveau d'intervention est présentée au tableau 2.

Tableau 2

Répartition des enseignantes et des enseignants selon le niveau d'intervention

Niveau d'intervention	Nombre d'enseignantes	Nombre d'enseignants
1 <sup>er</sup> cycle	9	3
2 <sup>e</sup> cycle	5	17
1 <sup>er</sup> et 2 <sup>e</sup> cycle	9	3

Le tableau 3 décrit les caractéristiques des enseignantes et des enseignants selon leur ancienneté. On constate que le nombre le plus important de femmes (35%) se trouvent dans la tranche 16 à 20 ans tandis que les hommes sont plus nombreux (48%) dans la fourchette comprise entre 6 et 10 ans d'expérience. Le même nombre de femmes et d'hommes (26%) ont entre 11 et 15 ans d'ancienneté.

Tableau 3

Caractéristiques des enseignantes et des enseignants selon l'ancienneté

Nombre d'année d'expérience	Enseignantes		Enseignants	
	N	%	N	%
1 à 5 ans	3	13	1	4
6 à 10 ans	3	13	11	48
11 à 15 ans	6	26	6	26
16 à 20 ans	8	35	3	13
21 à 25 ans	3	13	2	9

**Sélection.** Les élèves sont sélectionnés sur une base volontaire dans les classes des intervenants, à raison de 10 à 12 élèves par classes. Les établissements sont choisis parmi les 3 régions suivantes : Dakar, Diourbel et Thiés. Les établissements consultés dans la région de Dakar sont : J.F. Kennedy, lycée Blaise Diagne, Maurice De La Fosse, Thierno Saïdou Nourou Tall, Lamine Gueye, Collège Sainte Jeanne d'Arc, le collège Saldia, Saldia. Pour

la région de Diourbel : le lycée de Bambey a été visité et le collège Diéry Fall. Enfin pour Thies, les enseignantes, les enseignants et les élèves du Lycée Malick Sy ont été interrogés.

### **Mesures**

Pour cette étude, l'Inventaire des Pratiques du Leadership (IPL) élaborée par Kouzes et Posner (1995) a été adapté à l'enseignement des activités physiques au Sénégal (voir Annexe B). Cet outil a été validé auprès de 1200 leaders. Les auteurs ont répertorié diverses actions, attitudes et stratégies en 30 énoncés, traduisant les comportements qui représentent cinq pratiques distinctes de leadership :

- ◆ **Remettre en question les procédés** : le leader doit être à la recherche de toutes les occasions qui permettent de changer, de se développer, d'innover et de s'améliorer. Il faut également qu'il expérimente, qu'il prenne des risques et qu'il apprenne de ses erreurs.
- ◆ **Inspirer une vision à partager** : le leader doit envisager des perspectives d'avenir réalistes et susciter l'appui des autres vers des objectifs communs.
- ◆ **Inciter les autres à agir** : il est nécessaire qu'il cultive la collaboration en établissant la confiance et en favorisant la poursuite des objectifs communs. Il doit soutenir les autres en déléguant certaines responsabilités.
- ◆ **Tracer la voie** : le leader est dans l'obligation de donner l'exemple aux autres en se comportant de façon cohérente par rapport à l'éthique. Il doit récompenser et encourager les progrès continus.

- ◆ **Encourager** : son rôle est aussi de reconnaître les initiatives personnelles et de souligner régulièrement les initiatives du groupe.

Chaque énoncé est évalué sur une échelle de type Likert, en cinq points, selon que le comportement décrit est adopté de très rarement à très souvent. Ainsi, les cinq pratiques de leadership seront mesurées selon le point de vue de l'enseignant(e), pour la version «auto-évaluation», et de ses élèves, pour la version «observateur»

Une première version du questionnaire modifié fut présentée à trois groupes de 10 élèves afin d'ajuster le niveau de langage du questionnaire aux élèves sénégalais. Le questionnaire modifié à l'intention des enseignants fut présenté à trois d'entre eux pour s'assurer également du niveau de compréhension. Par la suite, les versions finales furent élaborées.

**Choix et justification de l'utilisation de l'IPL.** La présente étude vise à comparer la perception des élèves et celle de leurs enseignantes et enseignants sur le style d'influence de ces derniers. Ainsi, des solutions pourront être apportées afin de remédier à d'éventuelles différences.

L'instrument de mesure choisi pour cette recherche est l'Inventaire des Pratiques de Leadership (IPL) de Kouzes et Posner (1991). Diverses raisons ont motivé le choix de l'utilisation de cet outil psychométrique. D'une part, la recherche documentaire révèle que peu d'études ont été consacrées au leadership en général. De plus, les recherches sur ce concept se sont surtout

intéressées au style de leadership des leaders mais très peu à l'écart existant entre la perception des élèves du style d'influence de leurs professeurs et celle que ces derniers ont de leur propre leadership. D'autre part, l'utilisation de ce questionnaire permet de recueillir des données sur l'existence ou non d'une différence de perception et de voir sur lequel des 5 aspects cités précédemment l'enseignante ou l'enseignant doit travailler dans le but d'améliorer son efficacité. Les études précédentes indiquent que les personnes ont une légère tendance à se percevoir de façon plus positive que les autres ne les voient. Les normes IPL confirment cette tendance. Pour Siendentop (1994), il est important de déterminer comment on est perçu par ses élèves, ses collègues, les administrateurs et les élèves. Pour être efficace et établir de bons rapports avec ses élèves, l'enseignant a besoin de savoir comment il est perçu (Siedentop, 1994). L'IPL aide à découvrir à quel degré l'on maîtrise ces 5 pratiques. En outre, une fois que le leader a pris conscience de ce fait, il est tout à fait possible, même pour des personnes d'expérience, d'apprendre de nouveaux procédés. Les résultats de cette étude inciteront au changement les personnes interrogées.

En définitive, l'originalité de l'IPL repose sur une démarche, sur un ensemble de pratiques qu'il est possible d'observer et d'apprendre (Kouzes & Posner, 1991). Il offre aux personnes qui veulent améliorer leur pratique d'influence, des observations pertinentes sur leur utilisation de certains comportements spécifiques au leadership. L'IPL présente également un modèle valide de leadership permettant aux enseignantes et enseignant d'approfondir

leurs connaissances sur la voie à suivre pour devenir des leaders efficaces et plus crédibles.

**Fiabilité de l'outil psychométrique.** En matière de fiabilité, l'IPL a démontré de saines propriétés psychométriques : chaque échelle fait preuve de fiabilité interne, c'est à dire que les points sont en corrélation élevée à l'intérieur de chaque échelle. Les analyses factorielles indiquent que les échelles sont généralement orthogonales : elles ne mesurent pas toutes le même phénomène. La fiabilité du « test-retest » est élevée. Outre cela, les résultats de l'IPL ont une validité nominale et une validité prédictive. Non seulement les résultats sont convaincants pour les personnes, mais aussi ils permettent de distinguer les leaders hautement performants des leaders modérément ou faiblement performants. Les pointages à l'IPL sont corrélés de façon certaine avec les mesures de crédibilité du leader, d'efficacité auprès des échelons supérieurs, de capacités de travail en équipe, de normes de groupes de travail et de niveaux réels d'efficacité.

## **Procédure**

Pour mener à bien ce travail, un rendez-vous est pris au préalable auprès des enseignantes et enseignants. Un formulaire de consentement leur est présenté ainsi qu'une demande d'autorisation adressée aux chefs d'établissement pour administrer le questionnaire aux enseignantes, aux



enseignants et aux élèves. Les répondants seront également informés quant à la confidentialité complète des réponses.

Le questionnaire est distribué aux élèves 15 minutes avant le début des séances d'EPS et sans la présence de l'enseignant. La collecte des questionnaires est faite sur place. Les enseignantes et les enseignants devront les remplir et les rendre le même jour.

**Analyses des données.** Les résultats qui décrivent la perception des enseignantes et des enseignants de leur pratique de leadership, sont présentés de la manière suivante : la première partie se résume à la présentation des résultats. Les chiffres concernant les 5 items de chaque enseignante, de chaque enseignant et de leurs élèves respectifs sont exposés. Ainsi les scores des auto-évaluations et les moyennes des observateurs seront mises en évidence. Une moyenne de chaque item est calculée pour les observateurs afin de la comparer avec les résultats des auto-évaluations. Le calcul de l'écart type est également fait afin de distinguer une éventuelle homogénéité des résultats entre les observateurs.

Pour comparer les pointages auto-évaluation et observateurs, les rangs centiles seront considérés. Les critères dans les zones « Élevé », « modéré » et « bas » vont être appliqués (voir annexe 1). Selon que l'IPL indique qu'un pointage « élevé » se situe au niveau du soixante-dixième centile ou au-dessus, le pointage « bas » se situe au trentième centile ou au-dessous ; et un pointage qui arrive entre les deux est considéré comme « modéré ». De plus, les

informations recueillies auprès des élèves permettront de faire état des différences de perception des pratiques de leadership telles que vécues par celles qui les réalisent et ceux qui les reçoivent. De façon concomitante, la même démarche sera réalisée auprès d'enseignants hommes et de leurs élèves.

## CHAPITRE IV

### Résultats

La comparaison entre les pointages d'auto-évaluation des enseignantes et des enseignants est présentée dans le tableau 4, avec les chiffres représentant l'auto-évaluation des enseignantes et des enseignants, la moyenne des élèves (filles et garçons), les rangs-centiles de tous les pointeurs et les écarts types de chaque item.

Tableau 4

Comparaison entre les pointages d'auto-évaluation des enseignantes (n=23) et des enseignants (n=23)

Pratiques de leadership	Enseignantes		Enseignants		Écarts-types
	Moyenne	Rangs-centiles	Moyenne	Rangs-centiles	
Remettre en question	20,83	M	20,96	M	0,09
Inspirer une vision	22,13	E	20,78	E	0,95
Inciter à agir	25,65	E	25,43	E	0,16
Tracer la voie	23,35	M	23,13	M	0,16
Encourager	25,26	E	23,83	M	1,01

Comme le montrent les résultats présentés dans le tableau 4, les pointages d'auto-évaluation des enseignantes sont semblables à ceux des enseignants.

Mais de façon spécifique, les enseignantes en activités physiques semblent posséder plus d'habiletés de leadership que les enseignants pour les pratiques

« inspirer une vision » (différence de 1,35) et « encourager » (différence de 1,43). D'après les résultats, les femmes s'estiment plus habiles pour ces deux pratiques. Les résultats des écarts types ont trouvé en terme de différence (0,95) et (1,01). Les pointages des hommes et des femmes ne sont pas différents pour les trois autres pratiques : « remettre en question », « inciter à agir » et « tracer la voie ».

En outre, les rangs centiles révèlent aussi que les enseignantes en EPS ont trois pratiques de leadership situées dans la zone « élevé » et deux pratiques dans la zone « modéré ». Tandis que les hommes totalisent une seule pratique dans la zone « élevée » et quatre dans la zone « modéré ». Une tendance des enseignantes à plus surestimer certains aspects de leur pratique de leadership que les enseignants. Mais les résultats se rapprochent.

Dans cette recherche les enseignantes comme les enseignants reconnaissent détenir de bonnes habiletés de pratique de leadership selon l'ordre suivant pour : « inciter à agir », « encourager » et « tracer la voie ». Les hommes classent « remettre en question » au quatrième rang et « encourager » en dernière position. Chez les femmes, ce classement est inversé.

Un écart élevé entre les pointages d'auto-évaluation des enseignants et les pointages des élèves pour toutes les pratiques de leadership a été observé. Ces résultats sont exprimés dans le tableau 5.

Tableau 5

Comparaison entre les pointages d'auto-évaluation des enseignantes et enseignants (n=46) et les pointages de leurs élèves (n= 485)

Pratiques de leadership	Enseignantes et enseignants		Élèves		Écarts-types
	Moyenne	Rangs-centiles	Moyenne	Rangs-centiles	
Remettre en question	20,89	M	18,84	B	1,45
Inspirer une vision	21,46	M	17,54	M	2,77
Inciter à agir	25,54	E	21,69	M	2,77
Tracer la voie	23,24	M	21,59	M	1,17
Encourager	24,54	E	21,71	M	2,00

Pour l'item se référant à la pratique « remise en question », le score d'auto-évaluation des enseignantes et des enseignants est de 20,89 alors que la moyenne des élèves est de 18,84. La différence entre les deux perceptions est donc élevée puisqu'elle est de 2,05. Par contre, l'écart-type est relativement élevé (1,45). Les rangs centiles mettent en évidence qu'il n'existe pas de consensus au niveau de ces deux réponses pour cette pratique, car les professeurs se situent dans la zone « modéré » tandis que les élèves les perçoivent dans la zone « bas ».

En observant les résultats à l'item « inspirer une vision », le résultat d'auto-évaluation des enseignantes et des enseignants est de 21,46 alors que celui des élèves est de 17,54. Il y a donc une différence de 3,92. Par ailleurs, l'écart-type

est encore élevé, soit 2,77. Pourtant, selon les rangs centiles, ces deux perceptions se situent dans la zone « modéré ».

Concernant la pratique de leadership « inciter à agir », le score d'auto-évaluation des enseignantes et des enseignants est de 25,54 et celui des élèves est 21,69. La différence entre ces deux résultats est de 3,71. Le calcul de l'écart-type a donné un résultat de 2,77. Le rang-centile des enseignantes et des enseignants est « élevé » alors que celui des élèves est « modéré ».

Pour l'item « tracer la voie », la moyenne d'auto-évaluation des des enseignantes et des enseignants est 23,24 et celle des élèves 21,59. Les des enseignantes et des enseignants se perçoivent donc moyens sur cet aspect de leur leadership. Cela explique l'écart entre ces deux résultats (1,65). D'autre part, l'écart-type est également faible pour cet item puisqu'il atteint 1,17 et les rangs centiles des deux groupes d'observateurs se placent identiquement dans la partie « modéré ».

La dernière pratique de l'IPL, « encourager », présente un écart de 2,83 entre les résultats d'auto-évaluation des enseignantes et des enseignants (24,54) et ceux des élèves (21,71). Par contre, cette perception n'est apparemment pas partagée par l'ensemble des observateurs puisque l'écart-type est encore relativement grand (2,00) et les rangs centiles se situent dans la zone « élevé » pour les enseignantes et les enseignants et dans la zone « modéré » pour les élèves.

L'ordre de classement est identique pour les deux groupes d'observateurs en ce qui concerne les pratiques « inciter à agir », « encourager » et « tracer la voie ». Les enseignantes et les enseignants classent la pratique « inspirer une vision » en quatrième position et « remettre en question » en dernière. Ces deux pratiques sont inversées pour les élèves.

On peut donc penser que les enseignantes et les enseignants surestiment largement trois aspects de leur pratique de leadership (« remettre en question », « inciter à agir », « encourager ») car les écarts sont très marquants.

Le tableau 6 fournit de l'information sur la comparaison entre les pointages des enseignantes et de leurs élèves (filles et garçons).

Tableau 6

Comparaison entre les pointages d'auto-évaluation des enseignantes (n=23) et les pointages de leurs élèves (n=239)

Pratiques de leadership	Enseignantes		Élèves		Écarts-types
	Moyenne	Rangs-centiles	Moyenne	Rangs-centiles	
Remettre en question	20,83	M	18,94	M	1,34
Inspirer une vision	22,13	E	17,83	M	3,04
Inciter à agir	25,65	E	20,76	B	3,46
Tracer la voie	23,35	M	21,36	M	1,41
Encourager	25,26	E	22,21	M	2,16

De manière globale, la comparaison fait apparaître des différences entre les deux groupes. L'une représentant la perception des enseignantes, se situe pour trois pratiques, dans la zone « élevé » du pointage de l'IPL et l'autre, celle des élèves tous sexes confondus, se situent dans la partie « moyenne » du pointage à l'IPL pour trois les pratiques. Ces résultats ont été obtenus par les rangs centiles.

Une observation approfondie du tableau 6 montre que l'écart entre les pointages des enseignantes et ceux de leurs élèves n'est pas très élevé pour les pratiques « remettre en question » (1,89) et « tracer la voie » (1,99). Les écarts-types aussi pour ces deux pratiques le montrent, soit 1,34 et 1,41. Par contre, il s'est révélé très significatif pour les trois autres pratiques et pour les deux groupes de pointeurs.

D'après le tableau 6, les enseignantes considèrent avoir des habiletés en pratiques de leadership selon l'ordre suivant : « inciter à agir », « encourager », « tracer la voie », « inspirer une vision » et « remettre en question ». Quant aux élèves, ils perçoivent les enseignantes plus talentueuses dans leurs pratiques de leadership comme suit : « encourager », « tracer la voie », « inciter à agir », « remettre en question » et « inspirer une vision ».

Ainsi, nous pouvons affirmer qu'il existe un écart important de perception entre les enseignantes et les élèves. Au total, les enseignantes se surestiment pour trois pratiques : « inspirer une vision », « inciter à agir » et « encourager ».



La comparaison entre les pointages des enseignants et de ceux de leurs élèves est présentée au tableau 7.

Tableau 7

Comparaison entre les pointages d'auto-évaluation des enseignants (n=23) et les pointages de leurs élèves (n=246)

Pratiques de leadership	Enseignants		Élèves		Écarts-types
	Moyenne	Rangs-centiles	Moyenne	Rangs-centiles	
Remettre en question	20,96	M	18,65	M	1,63
Inspirer une vision	20,78	M	17,26	M	2,49
Inciter à agir	25,43	E	22,61	M	1,99
Tracer la voie	23,13	M	21,83	M	0,92
Encourager	23,83	M	21,21	M	1,85

Les résultats révèlent un écart élevé pour les pratiques « inspirer une vision » (3,52), « inciter à agir » (2,72) et « encourager » (2,62). Pour l'item « inspirer une vision », la différence entre la moyenne des enseignants et celle des élèves est très significative (3,52). L'écart-type confirme cette tendance. D'ailleurs, seul cet écart s'est révélé important dans ce tableau. Seulement, les rangs-centiles des deux perceptions se placent dans la partie « modéré » pour quatre pratiques : « remettre en question », « inspirer une vision », « tracer la voie » et « encourager ». La différence entre la perception des enseignants et la perception les élèves est infime pour l'item « tracer la voie », (0,92) et pourtant le

rang-centile la classe dans la zone « modéré ». Une divergence n'est notée, selon les rangs-centiles, que pour la pratique de leadership « inciter à agir ».

L'ordre de classement est identique pour les pratiques « inciter à agir », « remettre en question », « inspirer une vision ». Les enseignants classent la pratique « encourager en deuxième position et « tracer la voie » en troisième. Chez les élèves, ce classement est inversé.

En définitive, les élèves perçoivent leurs enseignants comme ayant un leadership correspondant à la moyenne pour toutes les pratiques. De même, les enseignants se sentent comme tels pour quatre pratiques. Les enseignants ne surestiment qu'une seule pratique de leadership, « inciter à agir ». Comme la différence est faible, les deux perceptions se rapprochent.

Le tableau 8 indique la perception des élèves (filles et garçons). Leurs pointages ne sont pas statiquement différents pour toutes les pratiques. Les écarts types de toutes les pratiques se situent entre 0,07 et 0,50. Les rangs centiles des filles comme ceux des garçons sont tous dans la zone « modéré ».

Tableau 8

Comparaison entre les pointages des filles (n=221) et des garçons (n=264) des enseignantes et des enseignants

Pratiques de leadership	Filles		Garçons		Écarts-types
	Moyenne	Rangs-centiles	Moyenne	Rangs-centiles	
Remettre en question	19,42	M	18,71	M	0,50
Inspirer une vision	16,55	M	14,50	M	1,45
Inciter à agir	21,90	M	22,20	M	0,21
Tracer la voie	21,12	M	21,53	M	0,29
Encourager	21,88	M	21,71	M	0,12

L'ordre de classement des pratiques de leadership pour les filles et les garçons est également identique en tous points. Les deux groupes classent les pratiques dans l'ordre suivant : « encourager », « inspirer une vision », « tracer la voie », « inciter à agir » et « remettre en question ».

Par conséquent, les élèves filles et garçons confondus ont une même perception de la pratique de leadership des enseignantes et enseignants en activités physiques.

Le tableau 9 permet de vérifier la perception des filles et la perception des garçons sur la pratique de leadership de leurs professeurs femmes. Les résultats de ce tableau comparatif ne montrent aucune différence significative entre les deux sexes. Ils classent toutes les enseignantes dans la partie moyenne de l'IPL.

Tableau 9  
 Comparaison entre les pointages des élèves filles (n=121) et garçons (n=118)  
 des enseignantes

Pratiques de leadership	Filles		Garçons		Écarts-types
	Moyenne	Rangs-centiles	Moyenne	Rangs-centiles	
Remettre en question	19,45	M	18,93	M	0,37
Inspirer une vision	18,31	M	18,21	M	0,07
Inciter à agir	21,48	M	21,01	M	0,33
Tracer la voie	21,47	M	21,72	M	0,18
Encourager	22,4	M	22,11	M	0,21

On remarque aussi que les filles comme les garçons perçoivent que les enseignantes ont de meilleures performances dans les pratiques « tracer la voie » et « encourager ». L'ordre de classement est identique pour les deux groupes d'observateurs.

Les résultats du tableau 10 illustrent la comparaison entre les pointages des filles et celui des garçons, élèves des enseignants sur la perception des pratiques de leadership ces derniers. Les filles et les garçons perçoivent les enseignantes comme ayant un leadership correspondant à la moyenne du pointage à l'IPL. La perception des pratiques de leadership des enseignantes ne présente pas de différence selon le sexe pour les élèves

Tableau 10  
 Comparaison entre les pointages des élèves filles (n=100) et garçons (n=146)  
 des enseignants

Pratiques de leadership	Filles		Garçons		Écart-types
	Moyenne	Rangs-centiles	Moyenne	Rangs-centiles	
Remettre en question	19,39	M	18,50	M	0,63
Inspirer une vision	18,38	M	16,90	M	1,05
Inciter à agir	22,74	M	23,34	M	0,42
Tracer la voie	20,75	M	21,35	M	0,42
Encourager	21,35	M	21,34	M	0,01

Les résultats obtenus font ressortir un écart minime entre les pointages des filles et ceux des garçons. Le calcul de l'écart-type n'a révélé aucun écart significatif. La même conclusion s'applique en effectuant l'ordre de classement.

## **CHAPITRE V**

### **Discussion des résultats**

Au cours de cette étude, les enseignantes et les enseignants ont classé par ordre les cinq aspects de pratique de leadership conçues par Kouzes et Posner (1991). Ils ont signalé chacun en ce qui le concerne comment ils ont perçu leur propre pratique de leadership. Les élèves aussi avaient à se prononcer sur la manière dont ils percevaient la pratique de leurs enseignantes et enseignants. Ainsi, les résultats ont montré globalement que les items essentiels choisis par les enseignantes et les enseignants sont « inciter à agir » et « encourager »; alors que les élèves ont eu tendance à les percevoir possédant des habiletés moyennes pour toutes les pratiques de leadership sauf « remettre en question » qu'ils ont classé dans la zone très « bas » de l'IPL. Les pratiques les plus appréciées par le groupe de pointeurs des enseignantes sont les mêmes que ceux énumérées plus haut. Elles ont classé « remettre en question » en dernière position. Les professeurs femmes en enseignement de l'éducation physique s'accordent avec leurs propres élèves sur l'orientation vers les encouragements classée en première position. Alors que la pratique la plus importante chez les enseignants se trouve être « inciter à agir » au moment où leurs élèves les perçoivent comme centrés davantage sur « tracer la voie ».

Ainsi, ce chapitre propose l'explication de ces perceptions de pratique de leadership basées sur les cinq comportements proposés par Kouzes et Posner (1995).

La première constatation faite au cours de cette étude est qu'il existe une certaine divergence de perception entre les enseignantes et leurs élèves (filles et garçons confondus) d'une part, entre les enseignants et d'autre part, leurs élèves et enfin entre les enseignantes et les enseignants eux-mêmes.

### **Discussion à propos de la pratique de leadership « remettre en question des procédés »**

D'après les résultats, il ressort que les enseignantes et les enseignants en éducation physique et sportive se perçoivent comme possédant des habiletés moyennes pour la pratique « remettre en question ». Cette vision en ce qui concerne cet item n'est pas partagée par les élèves (filles et garçons). Ces derniers remarquent que leurs enseignantes et enseignants ont une pratique de leadership faible. Dans la relation pédagogique, il est important pour toute enseignante et tout enseignant de déterminer comment il est perçu par ses élèves. Siedentop (1994) atteste que « nous avons tous une idée de ce que pense l'autre de nous, mais ces impressions sont souvent basées sur une information imprécise ». Ainsi, pour des besoins d'efficacité l'enseignant a besoin d'un feed-back approprié. Ce qui veut dire que la différence de perception des deux groupes de pointeurs (les professeurs et leurs élèves) doit déboucher sur des interrogations en matière de recherche de l'acquisition d'un bon leadership. Cependant, comme Kouzes et Posner (1991) l'affirment, le leadership est un processus actif et tout changement par rapport au statut quo laisse présager une

remise en question du processus. Les leaders qui réussissent sont ceux qui sont à la recherche perpétuelle d'occasions à saisir ; ce sont des innovateurs. Siedentop (1994) recommande de s'assurer que l'innovation va dans l'intérêt des élèves et non vers une valorisation personnelle de l'enseignante ou de l'enseignant. Seulement, dans cette quête de changement, le risque et l'échec sont les corollaires qui assurent un bon apprentissage. « Les bons leaders prennent des risques et apprennent par leurs erreurs » (Kouzes & Posner, 1991). Par conséquent, cet item « remettre en question les procédés » bien que difficile, demeure un pallier incontournable en matière de leadership. En enseignement de l'éducation physique, le succès de l'enseignant réside dans la recherche d'augmenter l'intérêt et l'enthousiasme de ses élèves et de rompre avec la monotonie. Nous savons que les programmes d'études au Sénégal sont souvent régis par les instructions officielles, qui cherchent à atteindre des buts similaires à la performance sportive, dans un contexte où les infrastructures et le matériel didactique font défaut. « Remettre en question les procédés » tout en s'inscrivant dans la logique des finalités ou des objectifs généraux de l'éducation physiques peut paraître difficilement conciliable. Ces comportements nouveaux d'innovation appellent à une remise en cause des croyances, d'où une nouvelle forme d'adaptation, qui génère à son tour, des attitudes pouvant provoquer une insécurité chez les différentes composantes de l'institution scolaire (l'administration, les élèves, les collègues). Car, le milieu scolaire est très hostile au changement. Pour Siedentop (1994), il s'agit de « conservatisme ». Il poursuit



en disant que la nature de l'école favorise une vision conservatrice qui est contraire à l'implantation des changements en son sein. Ainsi, les femmes éduquées dans un contexte de domination, se trouvent souvent condamnées à adopter une attitude de soumission à l'égard d'un collectif enseignant composé en majorité d'hommes. Elles n'ont pas la tâche facile pour remettre en question les procédés. Seulement, Wiles et Grobman (1955), cité par Baudoux (1994), rappellent que les femmes leaders, entretiennent très souvent une collaboration étroite avec leurs subordonnés et utilisent une plus grande variété de procédures pour apporter des changements. Selon Sarr (1998), le pouvoir est un processus toujours en négociation entre partenaires dans différentes situations et les femmes ne subissent pas de manière résignée la domination de l'homme. Elles se servent de stratégies leur permettant de renégocier les rapports de forces défavorables pour entraîner des changements, tout en bénéficiant de l'appui des autres. Sur un tout autre plan, les jeunes enseignantes en éducation physique et sportive, assoiffées d'innovation, se retrouvent souvent freinées par les collègues qui ont pris de l'ancienneté dans la discipline et qui leur contestent en réunion de coordination, toute velléité de changement. Les aînés veulent maintenir le statut quo parce qu'ils ont fait 10 ou 20 ans dans la profession. De leur temps, l'éducation physique était pratiquée d'une certaine façon et il leur est très difficile de voir les jeunes concevoir l'EPS autrement. En Afrique, et au Sénégal en particulier, la gérontocratie domine sur tous les plans et freine aussi le progrès de l'individu, qu'il soit mâle ou femelle (Bop, 1998). Dans la structure

traditionnelle, le droit d'aînesse acquis aussi bien par les hommes que par les femmes implante un système de pouvoir qui s'étend jusque dans les institutions scolaires. L'autorité des anciens pèse partout et annihile toute initiative des jeunes femmes. Dans ce contexte, ces dernières adoptent des attitudes de soumission à l'égard des aînés souvent pour éviter les conflits de génération. Ainsi, tous les paramètres énumérés plus haut pourraient expliquer le résultat modéré des enseignantes et des enseignants pour la pratique de leadership « remettre en question ».

### **Discussion à propos de la pratique de leadership «inspirer une vision »**

Vu les résultats issus de la comparaison entre les pointages des enseignantes et ceux des enseignants sur l'item « inspirer une vision », les femmes ont accordé une grande importance à cette pratique. Les enseignants se considèrent quant à eux comme « moyen » pour cette pratique de leadership. Les enseignantes se surévaluent en ce qui concerne cet item comparé aux élèves filles et garçons et aux enseignants. L'obsession de réussir des leaders devient un idéal futur que comporte des défis à relever (Kouzes & Posner, 1991). Koestenbaum (1993) considère que le leader doit toujours se référer à « l'esprit du leadership qui est centré sur la grandeur » (Lemire, 1995). Mais cette vision, si le leader est le seul à l'avoir, cela ne suffit pas pour entraîner des changements significatifs. Il doit amener les autres à la comprendre et à la partager grâce à une argumentation solide et persuasive. Le leader visionnaire

en un mot envisage un avenir et suscite à ce propos, l'appui des autres. Pour le milieu scolaire, il est nécessaire de cultiver un esprit de vision centré sur le succès et la qualité aussi bien du leader que des apprenants. Mais pour cela, la vision nécessite des habiletés spécifiques et crée une relation étroite entre les membres en matière de participation. Il est vrai que tout enseignant est porteur d'une vision que Florence (1998) rattache à l'histoire personnelle : éducation reçue, lecture, formation, expérience d'enseignement. Mais souvent, les finalités éducatives prescrites par les institutions scolaires vont souvent à l'encontre de la vision de l'enseignante ou de l'enseignant et creuse un fossé entre la théorie et la pratique. Pour corriger cet état de choses, il est recommandé aux enseignants de définir des approches personnelles par rapport aux objectifs généraux de l'éducation et de traduire de telles pensées en véritables actes (Florence, 1998).

Les femmes aussi, grâce à leur fonction sociale d'éducatrice, de gestionnaire au sein de la famille, ont acquis des habiletés en enseignement (Sarr 1998). Leurs sensibilités aux relations personnelles les aident à bien faire partager leur vision par les différentes composantes du lycée.

### **Discussion à propos de la pratique de leadership « inciter les autres à agir »**

D'après les résultats de la présente étude, la comparaison entre les pointages des femmes et ceux des hommes en enseignement de l'EPS au Sénégal fait ressortir une convergence de perception pour cette pratique de

leadership. Tous les groupes de pointeurs se surestiment par rapport à leurs élèves. Des études antérieures réalisées par Kouzes et Posner (1991) mettent en relief deux comportements à adopter pour inciter à agir : a) cultiver la collaboration des autres à chaque niveau des tâches (planification et prise de décision), b) appuyer les autres afin de leur donner un sentiment de force qui les incite à assumer des responsabilités. Mais, ces deux comportements signifient implicitement « déléguer le pouvoir ». Or, naturellement, les leaders de l'enseignement dans les pays africains comme le Sénégal sont des jaloux du pouvoir. A ce niveau, certaines recherches signalent que les hommes seraient plus enclins à la quête du pouvoir. Ils auraient plus le goût du « pouvoir pour le pouvoir ». Tandis que les femmes useraient davantage du pouvoir comme un moyen d'atteindre des finalités ou de réaliser des objectifs (Baudoux 1994). Certaines recherches expliquent ce phénomène à partir du système de socialisation du genre féminin, d'autres, à partir des valeurs véhiculées par une culture organisationnelle attribuant ce besoin de pouvoir au tempérament masculin. Mais cette façon de concevoir les choses semble masquer les véritables raisons qui consistent à attribuer aux femmes leurs réelles capacités dans le domaine du leadership.

### **Discussion à propos de la pratique de leadership « Tracer la voie »**

La comparaison entre la perception d'auto-évaluation des enseignantes et enseignants et celle de leurs élèves ne révèle aucune divergence pour cette

pratique. Les 3 groupes de pointeurs se situent dans la même zone « modéré ». « Tracer la voie » est selon Kouzes et Posner (1991) le moyen pour les leaders de faire apparaître leur vision. Les valeurs clairement définies et exprimées et le comportement adopté par l'enseignante ou l'enseignant, sont fondamentaux pour la discipline. Les leaders de l'enseignement, selon le sens commun, ont toujours été une référence. Seulement, pour donner l'exemple, le leader doit connaître ses valeurs et les appliquer dans la vie de tous les jours. Heureusement, les enseignantes et les enseignants n'ont pas négligé l'importance de cet item et il n'existe pas de divergence entre leur perception et celles leurs élèves.

### **Discussion à propos de la pratique de leadership « encourager »**

L'étude montre une différence significative entre la perception de pratique de leadership des enseignantes et celle des enseignants en ce qui concerne ce point. Ce constat permet de comprendre et de comparer les aptitudes des enseignantes avec les principales dimensions soulignées dans la documentation à savoir, une orientation vers la tâche et une orientation vers les relations interpersonnelles. Les élèves des enseignantes (filles et garçons) trouvent que ces dernières consacrent beaucoup de temps aux encouragements. Des auteurs comme Forisha (1981) ainsi que Weinberg et Gould (1997) soutiennent que les femmes semblent posséder en général, un style de leadership orienté vers les relations interpersonnelles, alors que les hommes seraient orientés vers la tâche. La recherche sur l'efficacité de l'enseignement (Siedentop, 1994) démontre que

l'instauration des relations interpersonnelles crée un climat d'apprentissage. D'autres résultats de recherches dans le domaine de l'éducation démontrent clairement qu'une meilleure performance académique explique la motivation intrinsèque (Thill & Fleurance, 1998). Or, en enseignement, la motivation qui incite l'individu à l'action est acquise le plus souvent dans la rétroaction basée sur des principes de renforcement. Ainsi, selon Weinberg et Gould (1997), les théoriciens du comportement les plus connus, soutient que l'enseignement repose sur les principes du renforcement. Souvent, certaines catégories d'interaction prennent des allures de critique sur la personne de l'élève, ce qui entraîne des effets nocifs sur la motivation. Siedentop (1994) recommande aux enseignantes et enseignants de penser à formuler des rétroactions exactes, de mettre l'accent sur les comportements appropriés et de féliciter les élèves pour leurs efforts. Pourtant, il existe parmi les comportements non- verbaux, le sourire que l'on semble omettre pour encourager les élèves dans l'enseignement. Des élèves interrogés par Rolider (1979), ont indiqué que les professeurs d'EPS enthousiastes sourient beaucoup. Cela semble élémentaire, mais Siedentop (1994) constate que les professeurs d'EPS ne sourient pas beaucoup. Les femmes leaders belles et intelligentes tirent facilement avantage du sourire au point d'être traitées de séductrices. Mais il fait noter que le sourire fait partie des signes de gentillesse développés par la jeune fille dans le processus de socialisation. Les femmes se servent souvent de la motivation et de la stimulation dans leur rapport avec les subordonnés et leurs collaborateurs. Les

raisons semblent être selon Baudoux (1994), une socialisation plus humaine qui correspondraient davantage à une gestion plus démocratique et plus participative. Alors que chez les hommes, trop souvent, des comportements autocratiques sont observés. Gross et Trask (1976), cités par Baudoux (1994), notent que les femmes acquièrent d'ordinaire plus d'expérience dans l'enseignement que les hommes car, c'est une profession où elles se sont traditionnellement spécialisées.

L'expérience professionnelle et les niveaux d'intervention des enseignantes et des enseignants peuvent aussi expliquer les disparités entre les différentes perceptions. Les hommes comme les femmes ont beaucoup d'expérience en enseignement de l'éducation physique et sportive. Les enseignants interrogés interviennent en majorité au 2<sup>e</sup> cycle c'est à dire auprès des élèves âgés de 17 à 20 ans ; tandis que les femmes sont nombreuses à travailler au 1<sup>er</sup> cycle et aux 2 cycles jumelés donc avec les plus jeunes et les plus âgés du secondaire (entre 13 et 20 ans). Les femmes interviennent alors, auprès de groupe-classes plus difficiles à gérer, si nous considérons les perturbations à l'adolescence. Ainsi, avec l'expérience dans le métier, elles ont développé des habiletés de leadership dans ces niveaux d'enseignement et surtout dans la gestion des conflits.

Pour conclure à ce stade du travail, nous pouvons affirmer que les résultats de cette étude ont permis de faire prendre conscience aux enseignantes et aux enseignants, de leurs forces et de leurs faiblesses par rapport aux différents aspects de leadership qu'ils doivent améliorer. Dès lors, la démarche de

stratégie d'intervention de Kouzes et Posner (1991) leur sera proposée pour une efficacité en matière de leadership. Il faut noter comme ces auteurs que le leadership est un ensemble d'habiletés, de pratiques qu'il est possible de développer, d'apprendre si l'occasion de recevoir des observations se présente. On augmente ses chances de changer son comportement si on reçoit un feedback sur son niveau actuel de compétence. Les comportements évalués par l'IPL sont du domaine qu'il est possible d'apprendre. Après avoir découvert à quel degré, on maîtrise les 5 pratiques de l'IPL, on peut envisager la démarche pour acquérir une bonne pratique de leadership. Cependant, on ne peut modifier son comportement que si on est motivé. Afin de faciliter la compréhension de l'IPL, Kouzes et Posner (1993) proposent de retenir que :

- en matière de leadership, il n'existe pas de «bonnes» réponses universelles. De manière générale, plus les élèves perçoivent qu'on détient les comportements décrits dans l'IPL, plus on sera susceptible d'être perçu comme un leader efficace et plus les pointages des élèves dans l'IPL sont élevés, plus ils se sentent satisfaits. Ce qui signifie que les élèves attribuent à l'enseignante ou à l'enseignant plus de crédibilité, de pouvoir et d'influence.
- les collaborateurs doivent sentir que le leader est digne de foi, crédible et fiable. L'une des façons de développer la confiance c'est la congruence des gestes et des paroles.



## **CHAPITRE VI**

### **Conclusion**

L'ensemble des résultats obtenus à la suite de cette recherche est riche en pistes d'intervention pour améliorer les pratiques de leadership des enseignants et plus particulièrement des enseignantes en éducation physique au Sénégal. En effet, à la suite de ce processus de cueillette de perception, il serait intéressant de présenter les résultats aux enseignantes et enseignants dans une perspective de supervision pédagogique.

Cette supervision pourrait comprendre les étapes suivantes : 1) une séance d'information théorique sur les concepts de leadership et sur les cinq pratiques identifiées par l'IPL; 2) la présentation des résultats personnalisés à chaque enseignantes et enseignants (auto-évaluation, perception des élèves garçons et filles); 3) une démarche réflexive orientée par des questions de types : en examinant tes résultats et ceux de tes élèves, où se situent les accords et les divergences à propos de tes pratiques de leadership? D'un point de vue général, que te révèlent ces informations? Quelles sont tes zones de forces et tes zones à améliorer dans ces pratiques de leadership? Quelle habileté aimerais-tu améliorer en priorité? Quels comportements pourraient t'aider à y arriver? Quel est ton échéancier? Quels seront les indicateurs qui te donneraient du feedback sur l'effet de tes actions?; 4) un support régulier pour accompagner les personnes qui désirent s'investir dans ce processus de valorisation et d'efficacité de l'intervention.

Cette démarche d'identification de perception des pratiques de leadership a permis d'illustrer que les pratiques des femmes sont perçues par l'ensemble des élèves (garçons et filles) à peu près au même titre que les pratiques des enseignants. Une démarche de supervision pédagogique, telle que proposée, servirait également à améliorer le niveau d'estime de soi des enseignantes. La confiance en soi qui en résulterait servirait de tremplin à ces femmes qui possèdent un potentiel extraordinaire à actualiser.

## RÉFÉRENCES

- Aubert, N. (1982). *Le pouvoir usurpé ? Femmes et hommes dans l'entreprise*. Paris : Laffont.
- Barrow, J. (1977). The variables of leadership. A review and conceptual framework. *Academy of Management Review*, 2, 231-251.
- Barry, F. (1977). *Le travail de la femme au Québec: l'évolution de 1940-1970*. Montréal : Presse de l'Université du Québec.
- Baudoux, C. (1994). *La gestion en éducation: une affaire d'hommes ou de femmes?* Québec : Les presses interuniversitaires.
- Behling, O., & Schriesheim, C. (1976). *Organizational behaviour: Theory, research and application*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- B.E.P. (1998). *État de l'éducation de Base : Indicateurs*. Direction de la statistique du Sénégal.
- Benabou, C., & Abravanel, H. (1986). *Le comportement des individus et des groupes dans l'organisation*. Chicoutimi : G  t  n Morin.
- Bird, A.M., & Cripe, B.K. (1986). *Psychology and sport behavior*. St-Louis, MO: Times Mirror/ Mosby College.
- Bop, C. (1998). *Afrique : La relève. Les bouleversements dans les sociétés africaines au cours des 5 dernières années*. URL : [www.Monde.diplomatique.fr](http://www.Monde.diplomatique.fr), en ligne, août 2000.
- Carrier, C. (1992). L'adolescent champion. Contrainte ou liberté? Dans, P.K. Jarov, P.K. (  d.), *A vit  rio desportiva e a educa  o da vontade*. Lisboa : livros Horizonte.
- Carron, A.V. (1988). *Group dynamics in sport. Theoretical and practical issues*. London, Ontario : Spodym.
- Chappuis, R., & Lévesque, M. (1980). *Résolution des conflits interpersonnels et performance sportive*. Dans, G. Rioux & E.Thill (  ds), *Déterminants psychologiques de la Performance* (pp.44-54). Paris : Librairie J.Vrin.
- Chappuis, R., & Thomas, R. (1988). *L'équipe sportive*. Paris : PUF.

- Chelladurai, P. (1978). *A contingency model of leadership in athletic*. Thèse de doctorat inédit, Université de Waterloo, Ontario.
- Chelladurai, P., & Carron, A.V. (1978). *Leadership. Canadian Association for Health, Physical Education and recreation, Sociology of Sport, Monograph Series*. Ottawa, Ontario, Canada.
- Collerette, P., & Aubry, P. (1988). *Femmes d'affaire et Hommes d'affaire, Qui êtes-vous? Un portrait des gens d'affaire*, Agence d'Arc Inc.
- Cox, R.H. (1994). *Sport psychology : concepts & applications*. Madison, WI: Brown & Benmark.
- Cratty, B.J., & Hanin, Y.L. (1981). *The athlete and the sports teams*. Denver, Colorado: Love Publ. Co.
- Day, D., & Stogdill, R. M. (1972). Leader Behavior of Male and Female Supervisor: A Comparative Study. *Personal psychology*, 25, 435-360.
- DEP. (1997). *Statistiques de la Direction de l'Éducation de L'Éducation Physique du ministère de la jeunesse et des sports du Sénégal*.
- Diack, A. (1998). *La femme wolof face à la pratique du sport de compétition et aux activités physiques : Analyse des attributs et des comportements de 1940 à nos jours*. Thèse de doctorat de 3<sup>e</sup> cycle inédite, Université Cheikh Anta Diop, Dakar, Sénégal.
- Fiedler, F. (1967). *A theory of leadership effectiveness*. New York: Mc Graw-Hill.
- Florence, J. (1998). Vivre une intervention éducative dans l'optique d'une pédagogie des motivations. Dans, J. Florence, J. Brunelle et G. Carlier (Éds.), *Enseigner l'éducation physique au secondaire*. Bruxelles : Édition De Boeck Université.
- Forisha, B. (1981) *The inside and the Outsider : Women in Organizations*. Englewood Cliffs, N.Y. : Prentice-hall Inc.
- Frasher, J.M. & Frasher, R.S. (1979). Educational Administration: A feminine Profession. *Educational Administration Quarterly*, 15, 2, 1-13.
- Giasson, H.G., & Marchis-Mouren, M. F. (1991). Le leadership au féminin: et si c'était du leadership? *Revue gestion*, 16, 3, 81-90.

- Glasser, W. (1996). *L'école qualité : enseigner sans contraindre*. Montréal : Édition Logiques.
- Gordon, T. (1995). *Leaders efficaces: communication et performance en équipe*. Montréal : Le Jour.
- Gossen, D. & Anderson, J. (1998). *Amorcer le changement*. Montréal : Chenelière/Mc-Hill.
- Gross, N., & Track, A. E. (1976). *The sex Factor and the management of school*. New York : Wiley & Sons.
- Grisé, J., & Gosselin, L. (1987) Les femmes propriétaires- dirigeantes : mythes et réalités (première partie). *Revue de gestion des Petites et Moyennes Organisations*, 3, 1.
- Hershey, P. (1995). *Le leadership situationnel*. Montréal : Actualisation.
- Hershey, P., & Blanchard, K. (1977). *Management of organizational behavior*. Englewood Cliffs, NJ : Prentice-Hall.
- House, R.J., & Dessler, G. (1974). *The path-goal theory of leadership: some post-hoc and a priori tests*. Dans L.L. Larson and J.G. Hunt (Éds), *Contingency approach to leadership* (pp.29-55). South Illinois : University Press.
- Koestenbaum, P. (1993). *Leadership : The inner side of greatness. (Les vérités du management: Vision- réalité- Éthique- Courage)*. Traduit par Loudière. Paris : G. InterÉdition.
- Kouzes, J.M., & Posner, B.Z. (1995). *Inventaire des Pratiques de Leadership- contribution individuelle, Manuel du formateur*. Montréal : Actualisation.
- Kouzes, J.M., & Posner, B.Z. (1993). *Inventaire des Pratiques de Leadership, Auto-évaluation et analyse*. Montréal : Actualisation.
- Kouzes, J.M., & Posner, B.Z. (1991). *Le défi du leadership*. Paris-La Defense, France : Afnor.
- Lange, M.F. (1998). *L'école et les filles en Afrique. Scolarisation sous condition*. Paris : Édition Karthala.
- Lemire, M. (1995). *Fondements du leadership visionnaire pour une organisation scolaire*. Mémoire de maîtrise inédit, Université du Québec à Trois-Rivières.

- Martens, R. (1987). *Coaches guide to sport psychology*. Champaign, IL.: Human Kinetics.
- Morrisson, A., & Mc Intyre, D. (1975). *Profession: enseignant*. Paris : Armand Colin.
- Morin, M. (1989). *Préférences des joueurs québécois face aux comportements de leadership des entraîneurs au hockey sur glace*. Mémoire de maîtrise inédit, Université du Québec à Trois-Rivières.
- Murray, M.C. (1986). Leadership effectiveness. Dans J.M. Williams (Éd.), *Applied sport psychology: Personal growth to peak performance* (pp. 93-107). Palo Alto, CA : Mayfield.
- Murray, M.C & Mann, B.L (1993). Leadership effectiveness. Dans J.M. Williams (Éd.), *Applied sport psychology: personal growth to peak performance* (pp. 82-98). Mountain View, CA : Mayfield.
- Niang, M. (1976). L'évolution du statut juridique, politique et social de la femme en Afrique traditionnelle et moderne. *Bulletin de l'Institut Fondamental d'Afrique Noire. T. 38 sér. B*, Numéro 1.
- Nonga, A. F. (1991). *Le leadership de la femme entrepreneure et son style de gestion*. Mémoire de maîtrise inédit, Université du Québec à Trois-Rivières.
- Ogilvie, B.C & Tutko, T.A (1966). *Problems athletes and how to handle them*. London : Palham Books.
- Osborn, R.N. & Hunt, J. (1975). An adaptive – reactive theory of leadership: the role of micro-variables in leadership research (pp.27-44). Dans J.G. Hunt et L.L. Larson (éds), *Leadership frontiers*. Kent, Kent State University Press.
- Osborn, R.N., & Vicars, W. (1976). Sex Stereotypes: An Artifact in leader behavior and subordinate satisfaction analysis? *Academy of Management Journal*, 19, 3, 438-448.
- Piéron, M. (1985). *Les relations entre l'entraîneur et le sportif. Proposition pour une étude multidimensionnelle*. Communication présentée au Colloque International de psychologie du sport, Lisboa.
- Pinard, M. (1987). *Validation d'une échelle d'évaluation du leadership en milieu sportif*. Mémoire de maîtrise inédit, Université du Québec à Trois-Rivières.

- Rice, R., Benders, I., & Vitters, A. (1980). Leaders sex, Following attitudes Toward Women, and Leadership effectiveness : A laboratory Experiment. *Organisational Behavior and Human Performance*, 25, 46-78.
- Rolider, A. (1979). *The effects of enthusiasm training on the subsequent behavior of physical education teachers*. Thèse de doctorat inédite, Ohio State University, Columbus.
- Rondeau, A. (1986). Le «leadership» au Québec : différentes conceptions d'un phénomène complexe. *Revue québécoise de psychologie*, 7, 1-2, 44-46.
- Rosen, R., & Jerdee, T. (1973). The influence of sex role stereotype on evaluations of Male and female Supervisor behavior. *Journal of Applied Psychology*, 57, 1, 49-54.
- Rosener, S. (1990). Ways Women Lead. *Harvard Business Review*, novembre-décembre, 119-125.
- Ross, P.A. (1981). *Marital Differences in Occupational Distribution and Attainment : A Twelve-Nation Study*. Washinton : Congrès annuel de la population Association of America.
- Roy, M. (1998). *Efficacité du leadership des entraîneurs dans une équipe de football de niveau collégial*. Thèse de doctorat inédite, Université Laval, Québec.
- Sarr, F. (1998). *Entrepreneuriat féminin au Sénégal*. Montréal : Harmattan.
- Schermerhorn, J.R. (1994). *Comportements humains et organisation*. Saint-Laurent, Québec : Éditions Renouveau pédagogique.
- Siedentop, D. (1994). *Apprendre à enseigner l'éducation physique*. Montréal : Gaëtan Morin.
- Singly, F. (1987). *Fortune et infortune de la femme mariée*. Paris : PUF.
- Sow, F. (1973). *Dépendance et développement : le statut de la femme en Afrique moderne*. Communication présentée au Congrès Annuel de l'Association Canadienne des Études africaines, Ottawa, Canada. Dans Notes Africaines numéro 139.
- Sow, F. (1989). *La décennie des nations unies pour la femme (1975-1985) au Sénégal, Bilan et perspectives*. Université Cheikh Anta Diop de Dakar. Institut fondamental d'Afrique Noire.

- Stogdill, R.M. (1974). *Handbook of leadership: a survey of theory and research*. New York : Free press.
- Smith, R. E., Smoll, F., & Curtis, B. (1979). Coach effectiveness training: a cognitive- behavioral approaching to enhancing relationship skills in youth sport coach. *Journal of Sport Psychology*. 1, 59-75.
- Smoll, F., Smith, R. E., & Curtis, B. (1977). Coaching rples and relationships. Dans J.R. Thomas (Éd.), *Youth sports guide for coaches and parents*. Washington : Manufactures Life Insurance Co.
- Terry, P. C. (1984). The coaching preferences of elite athletes competing at universiade 83 . *Canadian Journal of Applied Sport Sciences*, 9, 201-208.
- Thill, E., & Fleurance, P. (1998). *Guide pratique de la préparation psychologique du sportif*. Paris : Vigot.
- Thorin, V. (2000). *Les exclus du savoir*, Jeune Afrique l'intelligent numéro 2052, Forum de Dakar sur l'éducation.
- Toulouse, J.M. (1986). À propos du leadership. *Revue québécoise de psychologie*, 7, 1-2, 209-219.
- Vanfaechem-Raway, R. (1992). La perception du joueur par l'entraîneur : un élément important de la relation entraîneur- entraîné. Dans P. Godin (Éd.), *La psychologie du sport : recherche et implication sur le terrain* (pp 51-65). Louvain, Begique : Édition Godin.
- Weber, R. A. (1977). *To be a manager*. Homewood, Illinois : Irwin Inc.
- Weinberg, R.S., & Gould, D. (1997). *Psychologie du sport et de l'activité physique*. Saint-Hyacinthe, Québec : Edisem.
- Wiles, K., & Grobman, H.G. (1955). Principals as leaders. *Nation's School*, 56, 1, 75-77.



**ANNEXE A**  
**Formulaire de consentement**

## **FORMULAIRE DE CONSENTEMENT POUR ENSEIGNANT OU ENSEIGNANTE**

Cette recherche a pour but d'identifier les perceptions des pratiques de leadership des femmes enseignantes en éducation physique au Sénégal.

Comme participant(e), j'accepte de prendre part à une rencontre d'environ 20 minutes. Lors de cette rencontre, j'aurai à répondre seul(e) à des questionnaires portant sur différents aspects de mon leadership en éducation physique.

Je comprends que ma participation à cette recherche est une façon de comprendre d'avantage mes pratiques de leadership et de faire prendre connaissance du plan d'intervention prévu à cet effet.

Je pourrai me retirer de cette recherche en tout temps et sans obligation de ma part. Toute information obtenue dans cette recherche sera strictement confidentielle. Mon nom sera donc retiré de cette information et un code numérique sera utilisé à la place.

Je comprends que mes réponses précises aux questionnaires ne seront pas communiquées à une autre personne.

Je comprends aussi que si j'ai d'autres questions au sujet de ma participation, je peux appeler madame Issa Mbaye au numéro de téléphone suivant : 835 38 41 et discuter en toute confiance de toute question qui me préoccupe.

\_\_\_\_\_  
Participant(e)

\_\_\_\_\_  
Date

### **Engagement du responsable.**

En tant que responsable de la recherche, je m'engage à la mener selon les dispositions acceptées par le Comité de déontologie de la recherche de l'Université du Québec à Trois-Rivières et à protéger l'intégrité physique, psychologique et sociale des participants tout au long de la recherche et à assurer la confidentialité des informations recueillies. Je m'engage également à fournir aux participants tout le support permettant d'atténuer les effets pouvant découler de la participation à cette recherche.

\_\_\_\_\_  
Responsable de la recherche

\_\_\_\_\_  
Date

**ANNEXE B**  
**Inventaire adapté des pratiques de leadership (Enseignant)**

## Inventaire adapté des pratiques de leadership (Enseignant)

Niveau de classe : \_\_\_\_\_ Ancienneté : \_\_\_\_\_ années      Sexe : F      M

Dans quelle mesure vos comportements de professeur d'EPS correspondent-ils aux énoncés ci dessous ? Encerchez le chiffre approprié.

1	2	3	4	5
Rarement ou Très rarement	De temps à autre	Parfois	Assez souvent	Très souvent ou Presque toujours
1. Je recherche les occasions de défi qui mettent à l'épreuve mes compétences et mes capacités d'enseignement.....				1 2 3 4 5
2. Je décris aux élèves les objectifs futurs que j'aimerais que nous réalisons ensemble.....				1 2 3 4 5
3. J'incite les élèves à participer à la réalisation des activités du cours d'EPS....				1 2 3 4 5
4. J'ai une idée claire de mon rôle d'enseignant ou d'enseignante en EPS.....				1 2 3 4 5
5. Je prends le temps de souligner les progrès des élèves.....				1 2 3 4 5
6. Je me tiens informé (e) des activités du lycée qui peuvent influencer mon enseignement.....				1 2 3 4 5
7. J'invite les élèves à intégrer ma vision du futur.....				1 2 3 4 5
8. Je traite les élèves avec dignité et respect.....				1 2 3 4 5
9. Je m'assure que les objectifs d'apprentissage sont décomposés en parties faciles à comprendre.....				1 2 3 4 5
10. Je m'assure que le travail des élèves soit reconnu.....				1 2 3 4 5
11. Je remets en question la façon dont les élèves travaillent.....				1 2 3 4 5
12. Je communique clairement des perspectives d'avenir positives et encourageantes pour ma classe.....				1 2 3 4 5
13. Je laisse à mes élèves beaucoup de liberté pour qu'ils prennent leurs propres décisions.....				1 2 3 4 5
14. Je consacre du temps et de l'énergie à m'assurer que les élèves sont en accord avec les règlements de l'école.....				1 2 3 4 5

Adapté de Kouzes, J.M., & Posner, B.Z. (1993). *Inventaire des Pratiques de Leadership, Auto-évaluation et analyse*. Montréal : Actualisation.

Dans quelle mesure vos comportements de professeur d'EPS correspondent-ils aux énoncés ci-dessous? Encerchez le chiffre approprié.

1	2	3	4	5
Rarement ou Très rarement	De temps à autre	Parfois	Assez souvent	Très souvent ou Presque toujours
15. Je félicite les élèves pour un travail bien fait.....				1 2 3 4 5
16. Je cherche de nouvelles façons d'améliorer mon travail en classe d'EPS.....				1 2 3 4 5
17. Je montre aux élèves comment les objectifs à long terme peuvent être atteints avec une bonne collaboration.....				1 2 3 4 5
18. Je développe des relations de coopération avec les élèves de ma classe.....				1 2 3 4 5
19. J'informe mes élèves sur façon de gérer ma classe.....				1 2 3 4 5
20. Je manifeste mon appréciation et mon soutien aux élèves de ma classe pour leurs contributions.....				1 2 3 4 5
21. Je pose la question : «que pouvons nous apprendre? » quand les choses ne se déroulent pas comme prévue.....				1 2 3 4 5
22. Je pense à l'avenir et leur parle de mes projets futurs.....				1 2 3 4 5
23. Je crée un climat de confiance mutuelle au sein de ma classe.....				1 2 3 4 5
24. J'applique avec cohérence ce je demande.....				1 2 3 4 5
25. Je trouve des façons de souligner les réalisations.....				1 2 3 4 5
26. J'expérimente de nouvelles méthodes de travail même s'il y a une possibilité d'échouer.....				1 2 3 4 5
27. Je suis passionné(e) par les possibilités futures et mon enthousiasme est communicatif.....				1 2 3 4 5
28. Je suscite chez les élèves la motivation nécessaire pour atteindre les objectifs.....				1 2 3 4 5
29. Je consulte les élèves pour fixer les objectifs d'apprentissage.....				1 2 3 4 5
30. Je tiens à informer la direction de l'école du bon travail accompli par ma classe.....				1 2 3 4 5

Adapté de Kouzes, J.M., & Posner, B.Z. (1993) *Inventaire des Pratiques de Leadership*, Auto-évaluation et analyse. Édition augmentée. Actualisation.

**ANNEXE C**  
**Inventaire des pratiques de leadership (élèves)**

## ■ Inventaire des pratiques de leadership IPL (élèves)

Niveau de classe : \_\_\_\_\_ Âge : \_\_\_\_\_ Sexe : F M

Dans quelle mesure les comportements de votre professeur d'EPS correspondent-ils aux énoncés ci dessous? Encerchez le chiffre approprié.

1	2	3	4	5
Rarement ou Très rarement	De temps à autre	Parfois	Assez souvent	Très souvent ou Presque toujours

### Mon professeur d'EPS

1. recherche les occasions de défi qui mettent à l'épreuve ses compétences et ses capacités d'enseignement..... 1 2 3 4 5
2. décrit aux élèves les objectifs futurs qu'il ou elle aimerait que nous réalisions ensemble..... 1 2 3 4 5
3. incite les élèves à participer à la réalisation des activités du cours d'EPS..... 1 2 3 4 5
4. a une idée claire de son rôle d'enseignant ou d'enseignante en EPS..... 1 2 3 4 5
5. prend le temps de souligner les progrès des élèves..... 1 2 3 4 5
6. se tient informé(e) des activités du lycée qui peuvent influencer son enseignement..... 1 2 3 4 5
7. invite les élèves à intégrer sa vision du futur..... 1 2 3 4 5
8. traite les élèves avec dignité et respect..... 1 2 3 4 5
9. s'assure que les objectifs d'apprentissage sont décomposés en parties faciles à comprendre..... 1 2 3 4 5
10. s'assure que le travail des élèves soit reconnu..... 1 2 3 4 5
11. remet en question la façon dont nous travaillons..... 1 2 3 4 5
12. communique clairement des perspectives d'avenir positives et encourageantes pour notre classe..... 1 2 3 4 5
13. laisse aux élèves beaucoup de liberté pour prendre leurs propres décisions.. 1 2 3 4 5
14. consacre du temps et de l'énergie à s'assurer que les élèves sont en accord avec les règlements de l'école..... 1 2 3 4 5

Adapté de Kouzes, J.M., & Posner, B.Z. (1993) *Inventaire des Pratiques de Leadership*, Auto-évaluation et analyse. Édition augmentée. Actualisation.

Dans quelle mesure les comportements de votre professeur correspondent-ils aux énoncés ci-dessous ? Encerclez le chiffre approprié.

1	2	3	4	5
Rarement ou Très rarement	De temps à autre	Parfois	Assez souvent	Très souvent ou Presque toujours

### Mon professeur d'EPS

- |   |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|---|
| 15. félicite les élèves pour un travail bien fait.....  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16. cherche de nouvelles façons d'améliorer notre travail en classe d'EPS.....                                      | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 17. montre aux élèves comment les objectifs à long terme peuvent être atteints<br>avec une bonne collaboration..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 18. développe des relations de coopération avec des élèves de sa classe.....  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 19. informe les élèves sur façon de gérer sa classe.....  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 20. manifeste son appréciation et son soutien aux élèves de sa classe pour<br>leurs contributions.....              | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 21. pose la question : « que pouvons nous apprendre ? » quand les choses ne<br>se déroulent pas comme prévue.....   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 22. pense à l'avenir et nous parle de ses projets futurs.....   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 23. crée un climat de confiance mutuelle au sein de sa classe.....  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 24. applique avec cohérence ce qu'il demande.....   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 25. trouve des façons de souligner les réalisations.....  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 26. expérimente de nouvelles méthodes de travail même s'il y a une possibilité<br>d'échouer.....                    | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 27. est passionné par les possibilités futures et son enthousiasme est<br>communicatif.....                         | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 28. suscite chez les élèves la motivation nécessaire pour atteindre les objectifs..                                 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 29. nous consulte pour fixer les objectifs d'apprentissage.....   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 30. tient à informer la direction de l'école du bon travail accompli par sa classe..                                | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Adapté de Kouzes, J.M., & Posner, B.Z. (1993) *Inventaire des Pratiques de Leadership*, Auto-évaluation et analyse. Édition augmentée. Actualisation.